

**SOLANGE CRISTINA DA SILVA**

## ***À RUA DA ESCOLA***

**(Estudo de Significados Construídos por Adolescentes Abridados)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

**FLORIANÓPOLIS**

**1999**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“À rua da escola: Estudo de significados construídos  
por adolescentes abrigados”.***

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/04/1999**

  
**Dr. Reinaldo Matias Fleuri (orientador)**

  
**Dra. Maria Stela Santosa Graciani**

  
**Dra. Maristela Fantin**

  
**Dra. Célia Regina Vendramini (suplente)**

  
**Solange Cristina da Silva**  
**Florianópolis, Santa Catarina, março de 1999**

***“ Ainda que o gesto me doa,  
não encolho a mão: avanço  
levando um ramo de sol.  
Mesmo enrolada de pó,  
dentro da noite mais fria,  
a vida que vai comigo  
é fogo: está sempre acesa.[...]***

***Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando.***

***Não, não tenho um caminho novo.  
O que eu tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi ( o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.”***

***(Thiago de Mello)***

## AGRADECIMENTOS

Nesse período da pesquisa fui me fazendo uma caminhante de um caminho tortuoso, íngreme, desafiador, mas ao mesmo tempo florido, surpreendente e apaixonante. Várias vezes sentindo-me sozinha diante desse desafio, mas em muitos momentos algumas pessoas estiveram juntas contribuindo para construir, diante das pistas que a teoria nos dá, a trajetória deste trabalho.

A todos os que passaram, ficaram ou estiveram de uma forma ou de outra juntos comigo (mesmo em pensamento) nesse processo de construção de conhecimento, nesse meu vir-a-ser mestre - "o meu muito obrigada".

Gostaria de agradecer em especial aos meninos que, com sua disposição e participação, me fizeram entender melhor sua realidade, sua vida e seus desejos, semeando mais ainda em mim o desejo de lutar por um mundo melhor, mais justo. Sem eles nada disso teria sido realizado.

Às pessoas relacionadas à "*Casa-Lar*" que possibilitaram a minha inserção na instituição e contribuíram para a realização deste trabalho, principalmente a Maria Tereza, Maria, Delma e Rose, com as quais tive mais contato.

À minha família: minha mãe que, com carinho e vida, transmitia força e mostrava que era possível, acreditando em mim e em meus sonhos; minha irmã Sandra que, vivendo intensamente dentro da escola, pôde contribuir em nossos bate-papos; meu pai e meus outros irmãos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes. Ao Luís, que faz parte da minha existência e que esteve comigo nessa trajetória acadêmica, mostrando o significado das palavras companheirismo e carinho.

Às minhas amigas: Heloisa Boutifield (in memóriam) que me incentivou e ajudou quando da minha entrada no mestrado; Fátima e Lurdinha que me apoiaram na busca do sujeito de pesquisa; Rosalba e Rosa que me ajudaram



quando de meu pedido de *socorro*. Patrícia que, discutindo comigo, fiz-me ver coisas que não via diante da embriaguez teórica; Guadalupe e amigos(as) de Piracicaba/SP, que deram colo e incentivo. Um agradecimento mais que especial à Dóris e à Cecília que, além de amigas de todas as horas, foram mediação fundamental na construção deste trabalho.

Ao professor Reinaldo M. Fleuri que, com carinho e paciência, me orientou. Às professoras Maristela Fantin e Célia Regina Vendramini, que trouxeram contribuições fundamentais para este trabalho no exame de qualificação. À professora Geraldina Burin que, com muita dedicação, fez a correção e sugeriu mudanças que foram essenciais para este estudo. À professora Valéria Isoppo, pela tradução do resumo.

Ao MNMMR que foi uma das sementes que fez florescer esse jardim de idéias, em especial ao “Tio Carlão” que, com sua simplicidade, me ensinou muito sobre *dignidade, justiça e cidadania*; e a todos os companheiros de luta que acreditam que é possível construir um mundo mais digno.

Ao movimento Boneco, por mostrar-me que, com o engajamento de alguns, a academia pode ser diferente (prazerosa e justa) em diversos momentos. Ao pessoal da secretaria do Mestrado e do EED, do Xerox do CED, que resistiram ao meu *stress* e às incansáveis reivindicações pelos direitos enquanto aluno. Às financiadoras (CAPES e CNPQ) que possibilitaram a dedicação necessária.

As vivências que tive com essas pessoas possibilitaram-me estabelecer uma relação apaixonante, fazendo com que superasse os desafios enfrentados nesta pesquisa, cujo produto final é a presente dissertação. Assim, esta é o resultado de tudo o que foi visto, sentido, vivenciado, discutido e teorizado e que nada mais é do que - *o fim do começo*.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS.....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>vi</b>
<b>RIASSUNTO.....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1.1. Trajetória da Pesquisa.....</b>	<b>05</b>
<b>1.2. Plano de Dissertação.....</b>	<b>13</b>
 <b>CAPÍTULO I – A CIDADANIA QUE CONSTRUÍMOS: A Luta Pelos Direitos Das Crianças e Adolescentes No Brasil.....</b>	<b>15</b>
<b>1. Um Breve Olhar Sobre a História da Infância e Adolescência: Rumo à Construção do Estatuto da Criança e do Adolescente.....</b>	<b>16</b>
<b>2. Direito à Educação.....</b>	<b>30</b>
<b>3. Os Movimentos de Luta em Defesa da Educação.....</b>	<b>36</b>
 <b>CAPÍTULO II – VIVENDO, APRENDEDENDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS .....</b>	<b>48</b>
<b>1. Espaços e Relações: Construindo Sujeitos e Significados.....</b>	<b>49</b>
<b>2. Quem São os Sujeitos Pesquisados.....</b>	<b>55</b>
<b>3. A Família.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1. A Família e a Escolarização dos Filhos.....</b>	<b>68</b>
<b>4. O “Mundo da Rua” e Seus Diversos Protagonistas.....</b>	<b>78</b>

4.1. Escola: direito de alguns.....	94
5. A “Casa-Lar” .....	103
5.1. A Rotina da “Casa-Lar” .....	116
5.2. A “Casa-Lar” e a Escola: partícipes de uma mesma lógica institucional.....	121
 CAPÍTULO III – A ESCOLA SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES ABRIGADOS .....	131
1. A Escola: Um Espaço de Contradições.....	131
1.1. Espaço de Aprendizagem.....	132
1.2. Espaço de Amizade e Cooperação.....	136
1.3. Espaço de Realização.....	137
1.4. Espaço de Construção da Identidade.....	140
1.5. Espaço de Resistência.....	141
1.6. Espaço de Disciplina e Controle.....	142
1.7. Espaço de Violência.....	145
2. Que Escola os Adolescentes Pesquisados Querem?.....	149
 CONSIDERAÇÃO FINAIS: O FIM DO COMEÇO.....	157
BIBLIOGRAFIA.....	163

## **LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS**

**CRFB = Constituição da República Federativa do Brasil**

**CONANDA = Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente**

**CONED = Conselho Nacional de Educação**

**CT = Conselho Tutelar**

**DNCr = Departamento Nacional da Criança**

**E.C.A.= Estatuto da Criança e do Adolescente**

**FEBEM = Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor**

**FUNABEM = Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor**

**IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**LBA = Legião Brasileira de Assistência**

**LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**MEC = Ministério da Educação e Cultura**

**MNMMR = Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua**

**ONG = Organização Não-Governamental**

**PDE = Plano Decenal de Educação**

**PNBEM = Política Nacional de Bem-Estar do Menor**

**SAM = Serviço de Assistência a Menores**

**UNICEF = Fundação das Nações Unidas para a Infância**

## **RESUMO**

A presente dissertação discute o significado que adolescentes abrigados, com história de passagem pela rua, atribuem à escola. O estudo foi realizado através da interação com esse grupo de meninos. Buscou-se compreender quem são esses adolescentes, a partir dos contextos em que vivem, tendo como foco de observação a sua relação com a escola. Pressupondo-se que as pessoas constroem a própria identidade, assim como seus significados, na relação que estabelecem entre si e com o mundo, focalizou-se particularmente três espaços vivenciados por esses adolescentes: a família, a rua e a Casa-Lar. Evidenciou-se que estes ambientes são fundamentais na sua formação, no sentido de reforçar seja o processo de inclusão, seja o de exclusão escolar. Esta pesquisa pretende oferecer subsídios para os educadores repensarem sua prática educativa mediados pela compreensão que adolescentes elaboram sobre suas vivências na escola.

## **RIASSUNTO**

La presente dissertazione discute il significato che adolescenti ricoverati, con vicende di passaggio o permanenza per le strade, attribuiscono alla scuola. La ricerca è stata realizzata attraverso l'interazione con questo gruppo di ragazzi. L'intento era quello di comprendere chi sono questi adolescenti partendo dai contesti in cui vivono, mettendo a fuoco il rapporto loro con la scuola. Pressupponendo che le persone costruiscono la propria identità e i suoi significati nel rapporto che stabiliscono con sé stessi e con il mondo, si focalizzò specificamente tre spazi vissuti da questi adolescenti: la famiglia, le strade e l'istituzione "Casa-lar". Ci si evidenziò che questi ambienti sono fondamentali nella loro formazione nel senso di rafforzare sia il processo di inclusione che quello di esclusione scolastica. Questa ricerca intende offrire sussidi perché gli educatori ripensino la loro pratica educativa mediati dalla comprensione che gli adolescenti articolano sulle loro vicende nella scuola.

## INTRODUÇÃO

*"A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização necessariamente é um ato político." (SEVERINO, 1996:113)*

Historicamente, constatamos a preocupação de vários segmentos da sociedade brasileira com relação à situação das crianças e adolescentes, principalmente as das classes populares<sup>1</sup>. Juristas, organizações governamentais e não-governamentais e a sociedade de modo geral lutaram para garantir os direitos dessa população. Essa luta que se constituía visando à população infanto-juvenil excluída, foi transformando-se em propostas direcionadas a todas as crianças e adolescentes.

Ainda hoje, mesmo que as problemáticas referentes à infância e à juventude continuem graves, há movimentos locais e nacionais que têm estas como alvo de preocupação e que, através de suas ações, exigem respostas do governo em favor dessa população, como por exemplo, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entre outros. Essas preocupações, que foram a mola propulsora da luta pelos direitos da população infanto-juvenil tiveram, como conquista marcante, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto, resultado do empenho de diversas mãos, traz um outro entendimento de criança e adolescente, como: *pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, sujeitos de direitos e com prioridade absoluta*. Essa concepção

---

<sup>1</sup> Classes populares "ou classes subalternas", segundo WANDERLEY (In BRANDÃO, 1985:63), refere-se : "... aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. [...]". Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregado e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia". etc. VALLA (In FLEURI, 1998a:195), propõe o uso de "grupo social" em vez de "classe social", dizendo que "embora a segunda não tenha perdido sua validade, é demasiadamente ampla para dar conta de situações específicas no interior das classes subalternas". Nesse sentido, usamos as definições desses autores buscando contemplar o grupo dos adolescentes pesquisados: pobres, adolescentes abrigados com passagem pela rua, trabalhadores infantil.

de criança e adolescente veio para superar a concepção de criança e adolescente em “*situação irregular*” defendida pelo Código de Menores (Lei vigente até a aprovação do Estatuto). Deste modo, os direitos preconizados pelo Estatuto não se restringem a uma parte da população, preconceituada como – *pobre, marginal, carente* –, mas direcionam-se a todas as crianças e adolescentes, propondo a quebra dos preconceitos destinados à população pobre, ao substituir o termo *menor*, de caráter estigmatizante, por criança e adolescente e estabelece um outro atendimento, visando a essa concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos.

Ao declarar os direitos das crianças e adolescentes, o Estatuto aborda também – o direito à educação – aspecto importante de nosso trabalho. A educação não é entendida simplesmente como educação escolar, mas esta aparece como importante e recebe destaque no que se refere ao direito à educação proposto por esta Lei.

O Direito à Educação é prescrito também em outros dispositivos legais, alguns em vigor atualmente. Podemos citar, entre outros: a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Decenal de Educação.

Concomitantemente ao movimento de luta pelos direitos das crianças e adolescentes, houve também movimentos que tinham como protagonistas: universitários, profissionais da educação, militantes de movimentos sociais e populares, sindicatos, etc., que lutavam em defesa da educação. Tendo a educação como foco de luta, esses movimentos, como por exemplo, o Movimento de Cultura Popular, União Nacional dos Estudantes, fóruns educacionais, entre outros, reivindicavam o direito à escolarização, escolas gratuitas e de qualidade para todos, etc.

Apesar de todo o esforço em defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente, inclusive o direito à educação, ainda hoje, existem muitas crianças e adolescentes que vivem sem ter nem sequer garantidos os seus direitos fundamentais (saúde, educação, família, etc.). No que tange ao direito à educação,



encontramos muitas crianças fora da escola, um grande número de escolas em precárias condições de uso, estruturas escolares e metodologias inadequadas à população atendida, entre outros problemas.

O fato de termos atualmente vários problemas sociais e o não cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes não significa que de nada valeram essas lutas. As leis estão aí e são fruto dessa articulação entre os diversos segmentos da sociedade. É importante marcarmos também que foi a partir dessas lutas que houve avanços na abertura e na garantia de escolas para toda essa população infanto-juvenil.

A abertura do ensino público fez com que a escola se tornasse mais heterogênea ao atender as crianças e adolescentes das classes populares da sociedade. Entretanto, a escola manteve seus mesmos padrões e sem considerar as especificidades da nova população, submeteu-a a estes. Como explica Z. BRANDÃO (1982):

*"Na verdade, o que ocorreu, com ampliação da escola, foi a extensão dos padrões das classes dominantes para 'todos'. Essas classes, por terem acesso ao poder (direta ou indiretamente) dentro do sistema social, têm condições de erigir-se como norma."*

Desta forma, para realizar seu direito à escolarização, as classes populares tiveram que se adequar aos padrões dominantes. Do contrário, são excluídas ou ficam em situação de desvantagem dentro da escola, situação essa, que as faz mais cedo ou mais tarde se evadirem. Há, no entanto, a necessidade urgente de uma escola que contemple essa população e garanta, de fato, além do acesso e permanência, o sucesso escolar. Como aponta LEITE (1993):

*"Construir uma escola, que leve em consideração as necessidades e reivindicações de populações marginalizadas da escolaridade vigente, articuladas às contribuições de uma prática pedagógica no sentido de gerar um processo de produção de conhecimentos e formação de recursos humanos, tendo como matéria-prima o saber do aluno, é o desafio que se coloca nesse país.."*

Foi a partir desses aspectos relacionados a essa população que emergiu o interesse por esta pesquisa. Baseando-se na premissa de que não há como transformar sem conhecer, pensamos que para construir reflexões visando a uma escola que contemple essa população, é preciso que busquemos conhecer um

pouco da realidade dessa, bem como o que pensam sobre a escola. Com o propósito de contribuir nesse sentido, propomo-nos a dar voz aos adolescentes que fazem parte das classes populares da sociedade. No caso desta pesquisa, são meninos que residem numa Casa-Lar, os quais, num momento de suas vidas, se inseriram na rua através do trabalho informal, da mendicância, ou tiveram a rua como espaço de moradia, o que possibilitou uma vivência esporádica ou prolongada nesse espaço.

Desta forma, a questão que move esse trabalho é a seguinte: ***Qual o significado que os adolescentes abrigados, com história de passagem pela rua, atribuem à escola ?***

Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de compreender como os adolescentes abrigados com vivência de rua vêem a escola.

Partimos do pressuposto de que esses meninos, por terem vivência de exclusão *da e na* escola, consideram-na como *ruim e sem sentido* para sua vida. Foi sabendo que este pressuposto era um *pré-conceito*, que fomos buscar a realidade vivida por esses meninos, através de suas falas, a confirmação ou refutação deste.

A decisão de partir dos olhares e das vivências dos adolescentes para compreender a escola, deu-se pelo fato de que estes são pouco ouvidos nesse espaço educativo e se encontram ausentes na maioria das pesquisas sobre esse tema.

Pensamos que trazer a voz das crianças e adolescentes das classes populares muitas vezes sem voz dentro da escola, contribui no sentido de possibilitar aos educadores dessa instituição e a outros, a desmistificação dos entendimentos que comumente se tem dessa população como, *marginal, vagabunda e incapaz*. Isso poderá lhes permitir, da mesma forma, repensar a sua prática como educadores e redimensionar as relações que estão estabelecendo com esses meninos. Este trabalho propõe-se a compreender a realidade desses meninos, a partir dos olhares deles, e discutir alguns aspectos dessa realidade e da sua relação com a escola. Isto não implica imediatamente em mudanças. Mas é muito provável que, no mínimo, traga inquietações aos leitores e às

pessoas com as quais estes adolescentes se relacionam. E essas inquietações, a nosso ver, são o primeiro passo para a transformação.

Nesse movimento de análise a pesquisa busca entender, através das falas dos adolescentes pesquisados, como estes vivenciam e compreendem a realidade escolar. Não é nossa intenção analisar a estrutura e funcionamento da escola. Vários autores<sup>2</sup> já fizeram essa discussão de forma bastante aprofundada e competente. Entretanto, vamos nos reportar a esses aspectos e autores, apenas o necessário para compreendermos as falas dos adolescentes pesquisados sobre a escola.

## 1. A trajetória da Pesquisa<sup>3</sup>

O ponto de partida dessa pesquisa foram os questionamentos que vim fazendo ao longo de minha vida profissional e, principalmente, como militante do *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* (MNMMR)<sup>4</sup>, cuja proposta de luta pelos direitos das crianças e adolescentes me levaram a refletir mais profundamente sobre as problemáticas por eles enfrentadas. Tive contato informal com algumas das crianças e adolescentes com vivência de rua<sup>5</sup>, em espaços diversos em Florianópolis/SC e isso causou-me certa inquietação, fazendo-me buscar respostas às questões que foram surgindo ao tentar compreender a vida desses meninos e meninas.

---

<sup>2</sup> Grandes contribuições no que se refere à escola, principalmente no que diz respeito a sua estrutura e funcionamento, aparecem no trabalho de alguns autores como: Maria Helena de Souza Patto, Miguel Arroyo, Lia B. de L. Freitas, entre outros.

<sup>3</sup> Nesta parte do trabalho, há uma mudança de pronome: *Nós por Eu*, por referir-se ao caminho percorrido pela pesquisadora na pesquisa e abordar aspectos pessoais. Diferente de outras partes, em que *dialogou-se* com diversas pessoas e autores para sua construção. Mesmo ao longo do trabalho, há situações em que, até por razões semânticas, fez-se necessário o uso da primeira pessoa do singular.

<sup>4</sup> MNMMR: é um movimento popular, fundado em 1.985, formado basicamente por voluntários, constituído por: comissões locais, estaduais e um Conselho Estadual. Lutam pela construção da cidadania das crianças e adolescentes e buscam através da participação destes, a conquista e defesa de seus direitos.

<sup>5</sup> Apesar da diferença que se faz entre “meninos de e na rua” optamos por acoplar esse entendimento ao se tratar de *vivência de rua*. Desta forma, entendemos por *meninos e meninas que tiveram vivência de rua*, aqueles que, em algum momento de suas vidas, se inseriram nas ruas lutando pela sobrevivência, submetendo-se, assim, a trabalhos informais (vendas de jornais e de doces, engraxando, etc.) e/ou fazendo da rua seu espaço de moradia provisória ou prolongada.

Uma das questões que me preocupava referia-se à escolarização desses meninos e meninas. Intrigava-me saber o que pensavam sobre a escola os adolescentes que tinham vivência de rua e que escola propunham.

Acreditando que a rua não possibilitava a essas crianças e jovens a inserção na escola, resolvi pesquisar os espaços vivenciados por eles e a relação com sua escolarização. Isso impulsionou-me a ir para as ruas, tentando encontrar os adolescentes que conhecia e descobrir pistas para início da pesquisa. Ficava às vezes sentada na praça com o intuito de compreender um pouco mais daquele que parecia um mundo tão diferente: o “*mundo da rua*”. Na praça, via artesãos vendendo os mais exóticos objetos (carrancas com unhas grandes e pontiagudas, bijuterias feitas com garfos, etc.); observava namoricos e brincadeiras; vestígios de pessoas que haviam dormido no chão, nos bancos ou na grama; as prostitutas com suas saias curtas e olhares de sedução; os discretos garotos de programa. Nesse contexto da rua, encontrei as mais diversas pessoas, os mais variados cheiros e sentimentos, as mais diferentes vivências.

Os adolescentes que viviam na rua, naquele momento, eram-me estranhos. E eu, a eles. Nem todos os dias os mesmos estavam ali, o que demonstrava que eles circulavam por diversos espaços. Conversei com dois adolescentes que conhecia anteriormente e pude perceber o quanto é difícil para eles falar sobre a escola. Percebi, também, que aquele não era o momento para eu trabalhar com os meninos que tinham a rua como seu espaço de moradia. Pois seu tipo de vida itinerante, exigia um tempo maior de convivência e vinculação para que se sentissem à vontade para falar sobre suas vidas. Outro fato de extrema importância, muito presente nessa trajetória, era a preocupação de realizar uma pesquisa com o compromisso e o respeito que acredito fundamentais na relação com esses meninos e meninas.

Em função disso e por conhecer melhor alguns meninos que tiveram uma história de passagem pela rua e que agora se encontram vinculados a Programas de Atendimento, optei por direcionar-me à população institucionalizada. Acreditava que a limitação espacial da instituição facilitaria o contato com os meninos e meninas e, conseqüentemente, a realização da pesquisa em tempo hábil. Além

disso, realizar a pesquisa num espaço fora da escola permitiria maior liberdade de expressão aos adolescentes, uma vez que a questão principal da pesquisa se referia à relação com a escola.

Na verdade, isso não alterou muito a proposta inicial, visto que estas crianças e adolescentes institucionalizadas teriam tido também vivência de rua. Precisariamos, sim, complementar a proposta com pequenas alterações relativas ao contexto em que estavam inseridos.

Ter como sujeitos da pesquisa meninos e meninas que vivenciaram um espaço não-institucional (a rua) e um espaço institucional (o programa de atendimento) poderia trazer outros elementos significativos e preocupações decorrentes destes: que significados esses meninos e meninas dão à escola após terem vivenciado espaços considerados tão distintos (família, rua, instituição) ? Que tipo de escola essa população infanto-juvenil deseja ? Que relação estes diversos espaços estabelecem com a escola? A escola faz parte da vida desses meninos quando de sua vivência na rua, na família, na instituição?

Para tanto, busquei quais eram os programas de atendimento à criança e ao adolescente em Florianópolis e selecionei para desenvolver a pesquisa um deles, que se caracteriza por "*regime de abrigo*".

A população escolhida para a pesquisa foram 06 adolescentes, do sexo masculino, que tiveram uma vivência de rua e atualmente moram numa Casa-Lar<sup>6</sup>, sendo que alguns mantêm contato com os familiares, outros não. O fato de ter escolhido trabalhar com adolescentes do sexo masculino não significa que optei por abordar a questão de gênero na pesquisa. O motivo dessa escolha foi conjuntural: a instituição escolhida atende somente a meninos.

Apesar dessa instituição atender a crianças e adolescentes, optei por trabalhar somente com os adolescentes (de doze a dezoito anos). Além de permitirem mais facilidade no uso da técnica de entrevista, os adolescentes têm um tempo maior de vida e, provavelmente, de passagem pela escola, tendo assim mais coisas para contar sobre estas. Embora tenha feito essa escolha, em vários

---

<sup>6</sup> A Casa-Lar é um programa de atendimento à criança e ao adolescente em regime de abrigo e de permanência provisória.

momentos, os meninos, com idade inferior a doze anos, estavam presentes e participavam da dinâmica do trabalho.

A pesquisa buscava possibilitar que os adolescentes tivessem voz e vez e falassem sobre suas vivências na família, na rua, no programa de atendimento, e principalmente na instituição escolar, de forma a trazer, através de suas vivências, elementos significativos que possibilitassem mostrar a contribuição que estes espaços tiveram com relação à sua trajetória escolar. Além disso, poder enunciar, através de suas vivências e de sua compreensão sobre esse espaço educativo, os limites e contradições deste, contribuindo, assim, para repensarmos *alguns* aspectos da educação escolar a que são submetidos.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve sua metodologia construída ao longo de seu processo de estruturação. Optamos pela pesquisa qualitativa, pois esta nos permite compreender o universo de significados e vivências dos pesquisados e o tema em questão. Buscamos, mais especificamente no *estudo de caso* elementos que nos orientassem na pesquisa.

A pesquisa qualitativa segundo BOGDAN e BIKLEN (apud LUDKE & ANDRÉ, 1986:13), *"envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participante"*.

Levando em conta que, partir da realidade é o primeiro passo para a constatação dos fatos que ocorrem juntamente com suas problemáticas, preocupamo-nos ao recortar uma *fatia* - a população escolhida - em não perder de vista a totalidade.

*"O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente.(...)A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.*

*Totalidade não quer dizer todos os fatos e nem a soma das partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade."* (CURY, 1989)

Temos ciência de que este estudo tem limites. Isso nos leva a considerar que a própria escolha por trabalhar com um grupo de adolescentes vinculados a um programa de atendimento reduz bastante a possibilidade de generalizações. Por outro lado, não podemos desconsiderar que esta parcela da população constitui parte do *todo* e, por isso, dentro de suas limitações, o representa. Como afirma Jean P. Sartre (S.d.): "*Cada homem traz dentro de si uma época, do mesmo modo que cada onda traz dentro de si o mar*".

Deste modo, para compreendermos o que pensam da escola os adolescentes pesquisados, é importante contextualizarmos tanto as conquistas do movimento de luta pelos direitos das crianças e adolescentes e por escola para todos, como os espaços de vivência desses sujeitos, nos quais estabeleceram relações que mediarão a constituição do seu modo de ver mundo.

Com isso quero dizer que é preciso fazer um movimento constante de ir do universal para o singular e vice-versa, garantindo-se que o centro das preocupações se mantenha nos adolescentes abrigados e sua relação com a escola. Nesse sentido, é a partir da pesquisa com esses adolescentes que obteremos a indicação do quanto e o que é indispensável saber sobre o contexto histórico e social de que se refere à problemática em questão.

O desenvolvimento da *pesquisa* se fez a partir de quatro momentos distintos: primeiro, revisão bibliográfica; segundo, pesquisa de campo; terceiro, análise e explanação dos dados da pesquisa; quarto, elaboração da dissertação.

No primeiro momento, de *revisão bibliográfica*, fomos delineando o problema a ser pesquisado, bem como esclarecendo e localizando a temática em questão.

O segundo momento, o de *pesquisa de campo*, iniciou-se em junho de 1997, com a busca de um programa de atendimento à criança e ao adolescente que trabalhasse com a população escolhida. Pesquisar no espaço de um programa de atendimento tinha como propósito poder participar deste com o intuito de facilitar a vinculação com os adolescentes e com isso propiciar a coleta de dados e mediar discussões com eles no que se refere à escola e suas vidas em geral. Priorizei um programa de atendimento que se situasse na cidade de

Florianópolis.

Fizemos um levantamento dos programas de atendimento à criança e ao adolescente existentes neste município, que atendiam meninos e meninas com vivência de rua, a partir do documento - *"Florianópolis: o que está sendo feito por nossas crianças e adolescentes?"*<sup>7</sup>. Selecionamos algumas dessas instituições levando em conta os critérios de atendimento (idade, população atendida, etc.). Depois, essas instituições foram contactadas, através de telefone e visitas, com o objetivo de conhecer a população atendida e verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa no local. Vale dizer que, em todos os programas contactados, seja por telefone ou pessoalmente, foi informado de que tratava a pesquisa em questão. Percebeu-se, nesses contatos, que eram poucos os programas de atendimento que realmente atingiam os meninos e meninas que viviam na rua, ficando mais direcionados para a população dos bairros, onde esta se localizava.

Após vários contatos e frustrações em relação à dificuldade de encontrar a população pretendida para a pesquisa, fizemos contato com uma instituição (Casa-Lar) que abriga crianças e adolescentes, inclusive os que tiveram passagem pela rua. Optamos por esta instituição para a realização da pesquisa. Cabe marcar a atenção com que a mesma nos recebeu e a disposição em esclarecer nossas dúvidas.

Esta foi escolhida por se tratar do único<sup>8</sup> programa desta ordem que atendia, no momento da pesquisa, neste município, um número maior que cinco adolescentes, inclusive maiores de quatorze anos, que tiveram vivência de rua e vivência de escola, critérios, estes, estabelecidos para a realização da pesquisa.

---

<sup>7</sup> Trata-se de um levantamento-diagnóstico realizado, em 1996, pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis (CMDCA/Fpolis), coordenado por uma entidade, tendo como eixo norteador: *"Em que medida o que se oferece para a criança e o adolescente, em termos de atendimento, respeita os direitos fundamentais de sua cidadania e os lança para a superação de sua situação de violação de direitos?"* (CMDCA, 1996). Este foi escolhido por conter a lista de todos os programas de atendimentos registrados no CMDCA/Fpolis, bem como, seu regime de atendimento, sua localidade, a população atendida, etc.

<sup>8</sup> Único em regime de abrigo conforme o documento pesquisado e o contato com as instituições (para atualização dos dados contidos neste documento) que estavam dentro dos critérios estipulados pela pesquisa em questão.



Nos primeiros contatos que tive com os meninos desta instituição, via estampados em seus rostos sentimentos de curiosidade e desconfiança. Ficou explícita a preocupação deles sobre a divulgação do que pudessem dizer. Para tranquilizá-los, foi combinado que não seria colocado o nomes deles, ou, se fosse necessário, seria um outro nome. Desta forma, não será divulgado o nome da instituição neste trabalho para resguardar o direito de anonimato dos envolvidos na pesquisa. Pelo mesmo motivo, todos os nomes de pessoas que necessitarem aparecer neste trabalho são fictícios<sup>9</sup>.

Após ter definido o objetivo, a população a ser pesquisada e o local onde seria desenvolvida a pesquisa, partimos o levantamento de dados. Essa etapa da pesquisa de campo foi desenvolvida em vários momentos, que se complementavam e se sobrepunham em algumas ocasiões: conversas com pessoas envolvidas com este programa de atendimento (coordenadora, presidente, funcionárias, etc.) com o objetivo de colher dados sobre a instituição e os atendidos; análise documental referente aos atendidos<sup>10</sup>, entrevista semi-dirigida com os adolescentes<sup>11</sup>; observação participante do cotidiano dos atendidos na instituição; momentos de conversas espontâneas e brincadeiras com os atendidos.

As entrevistas foram realizadas em novembro/97 e tiveram um tempo médio de 40 minutos cada uma. Estas foram gravadas<sup>12</sup> e, posteriormente, se consideradas como relevantes no momento da entrevista, eram feitas anotações

---

<sup>9</sup> Diante ainda da preocupação de identificação dos meninos não colocaremos as entrevistas em anexo. Consideramos também, que a pesquisa transcende em muito as entrevistas, na medida que houveram vários momentos informais que foram bastante significativos e dados obtidos através de outras fontes, ou seja - o processo como um todo que foi importante.

<sup>10</sup> Essa análise refere-se aos documentos contidos no prontuário. Prontuário é uma pasta individual dos atendidos pela instituição, que contém informações e documentos oficiais e da instituição sobre eles.

<sup>11</sup> Foi explicado aos adolescentes, inclusive no momento da entrevista, a pesquisa a ser realizada. Somente foi realizada a entrevista com aqueles que se dispuseram e permitiram o uso do material na dissertação de mestrado, resguardado o direito de anonimato dos participantes. Um dos adolescentes no início não quis participar, mas depois, a partir da vinculação com a pesquisadora e a participação dos outros meninos, se inseriu no grupo da pesquisa.

<sup>12</sup> Exceto uma não foi gravada, a pedido do adolescente.

(no diário de campo<sup>13</sup>) de gestos, expressões faciais e mudança de postura dos adolescentes. O material obtido nas gravações foi transcrito para posterior análise dos dados.

Os dados empíricos foram coletados nos meses de novembro/97, fevereiro, março e abril/98. As visitas à instituição, pela pesquisadora, foram semanais, exceto em novembro/97 que foram mais espaçadas. Essa interrupção nos meses de dezembro e janeiro ocorreu pelo fato de alguns adolescentes voltarem para suas casas para passar as férias, e também, porque este foi o momento de preparação pela pesquisadora do material para qualificação do projeto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de transcrição do material coletado, de reavaliação da técnica utilizada e preparação da continuação da pesquisa.

Após a coleta de dados, iniciamos o terceiro momento da pesquisa, o de *análise dos dados*. Este se deu nos meses de maio a agosto/98.

Gostaria ainda de salientar que o caminho que nos propusemos a percorrer, aparecia-me, em alguns momentos, com barreiras intransponíveis que impossibilitariam a continuação do trabalho. Entretanto, uma contraface fazia parte também desse processo à medida que a realidade me mostrava caminhos, superações e conhecimentos. O desejo de conhecer a realidade desses adolescentes e poder debater sobre ela, possibilitando reflexões e *mudanças*, me impulsionou para continuar e superar todos os momentos difíceis.

Alguns autores foram indispensáveis para a análise dos dados da pesquisa. Dentre eles, destacamos: na Educação – Ana Maria do Vale, Lia Freitas, Neusa Mendes de Gusmão & Fernanda Telles Márques, Vera da Silva Telles, Maria Stela S. Graciani, Maristela Fantin; na Filosofia/Psicologia – Jean P. Sartre, Kátia Maheirie; na História – Irene Rizzini, Michel Foucault; na Sociologia – Glacy Q. de Roure.

---

<sup>13</sup> Caderno utilizado pela pesquisadora para anotar as observações, dados complementares obtidos e as atividades executadas com os adolescentes. Neste caderno constam, também, impressões e sentimentos tanto do grupo pesquisado quanto da pesquisadora.

Além desses, autores de dissertações relacionadas a questões referentes aos *meninos e meninas de rua* ou temáticas afins, defendidas na Universidade Federal de Santa Catarina, foram fundamentais: Rita Marchi (1993), Patrícia de Moraes Lima (1997), Paulo Roberto Sandrini (1997), Dóris Regina Marroni Furini (1998), Maria de Fátima Lepikson (1998), Cecília Dolzan (1998).

O quarto e último momento da pesquisa, o da elaboração da dissertação, realizou-se nos meses de setembro/98 a janeiro/99. É importante marcarmos que este momento final é resultado de um processo que veio se construindo no decorrer da pesquisa.

## **2. Plano de Dissertação**

Esta dissertação teve sua estrutura construída a partir da análise dos dados obtidos. Deste modo, a explanação dessa análise, na forma de dissertação, estrutura-se em três partes, distribuídas por capítulos.

O *primeiro capítulo* apresenta uma breve contextualização da trajetória percorrida por diversos segmentos sociais na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, dando destaque à conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente. Aborda a relação do Estatuto com a Educação e com outros dispositivos legais em vigor atualmente: a Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988), Plano Decenal de Educação (de 1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96). Em seguida, busca compreender o papel que desempenharam os movimentos de educação popular na busca por uma educação de qualidade no país.

O *segundo capítulo* esclarece o entendimento de sujeito e de significado que permeia todo esse trabalho e, a partir desse entendimento, procura retratar quem são os adolescentes pesquisados, alguns dos espaços por eles vivenciados e a relação destes espaços com a escola.

O *terceiro e último capítulo* traz a voz dos adolescentes pesquisados sobre a escola. Intenta, desta forma, compreender o significado que atribuem a ela, explicitando o que gostariam de encontrar na escola e muitas vezes não

encontram.

No final, como conclusão deste estudo, resgatamos as narrativas e as discussões feitas no decorrer desta dissertação, de modo a sintetizar as contradições e perspectivas existentes na relação dos adolescentes pesquisados com a escola, visando a esclarecer a problemática focalizada nesta pesquisa e a lançar sugestões de superação.

Não obstante as insuficiências e questões em aberto, esperamos com este estudo contribuir para o repensar de *algumas* questões referentes à temática dos adolescentes institucionalizados e a garantia de seu direito à escolarização, não no sentido simplesmente de acesso e permanência, mas sobretudo de uma permanência "*digna de gente*"<sup>14</sup> que resulte em seu sucesso escolar.

Esperamos que este texto seja lido com curiosidade e proporcione aos leitores penetrar nesse mundo fascinante que vivi, enquanto pesquisadora. Da mesma forma, provoque inquietações, como aconteceu comigo, e estas se transformem em busca, como uma mola propulsora de novas pesquisas e estudos nessa área de conhecimento.

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada por Miguel Arroyo (1995) que está relacionada a pensar e tratar a criança, adolescentes ou adultos nas escolas como *sujeitos de direitos*.

# **CAP. I - A CIDADANIA QUE CONSTRUÍMOS: A LUTA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL**

*"Sonhar mais um sonho impossível*

*Lutar quando é fácil ceder*

*Vencer o inimigo invencível*

*Negar quando a regra é vender. [...]*

*... E o mundo vai ver uma flor*

*Brotar no impossível chão."*

*(J. Darton – M. Leigh – versão Chico Buarque –*

*Ruy Guerra)*

Ao olharmos para a história da infância e adolescência, constatamos que estas foram motivos de incômodo aos órgãos governamentais e à sociedade em geral<sup>15</sup>. Vemos também que no Brasil, desde o período colonial, as crianças e os adolescentes - principalmente os das classes populares - eram submetidos à desqualificação dos adultos, através do trabalho infantil, da venda de crianças e adolescentes escravos<sup>16</sup>, do abandono de bebês, enfim, da violência no cotidiano das instituições e nas famílias. Atualmente, constatamos, através dos acontecimentos, que se tornam públicos: massacres de crianças e adolescentes, trabalho infantil, entre outros, que nossas crianças e adolescentes ainda são desqualificados e maltratados pelos adultos e que há um descaso<sup>17</sup> das autoridades frente a isso. Porém, hoje continua havendo um movimento forte de

---

<sup>15</sup> Segundo FALEIROS (1995:224). "...desde o século 17, o abandono de crianças vinha se tornando um problema que preocupava as autoridades que o denunciavam solicitando providências ao rei". É importante considerarmos também que a Igreja sempre se preocupou em realizar trabalhos com crianças e adolescentes órfãos e abandonados.

<sup>16</sup> No que se refere a crianças escravas, estas não eram objeto de proteção por parte da sociedade, pois eram propriedades do senhor, de seu dono. A única proteção que tinham era de sua família. (Cf. FALEIROS, 1995:224)

<sup>17</sup> Podemos citar como exemplo do descaso das autoridades frente às questões da infância e adolescência, a violência contra meninos de rua e morte de alguns deles, ocorridas em Florianópolis nos últimos anos: " ... já nos primeiros dias de janeiro/1997 uma criança pobre foi alvo da brutalidade de um grupo de pessoas que atearam fogo nela enquanto dormia, num banco de rua em Canasvieiras. De lá pra cá, espaços de acolhimento dessas crianças foram fechados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis; nenhuma política de atendimento real e eficiente vem sendo desenvolvida, não existe nenhuma preocupação com a capacitação dos profissionais que atuam na área, ou seja, ocorre um descaso com essa realidade por parte das autoridades do poder municipal. [...] " - (Carta Manifesto/1999: Grupo Pandorgas Partidas; Fundação Fé e Alegria/SC; Centro de Direitos Humanos G. Florianópolis; DCE/UFSC; CECCA; SINTUFSC; CEDEP; APUFSC; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/SC; Assoc. Pós-Graduandos da UFSC.)

luta pelos direitos da população infanto-juvenil, mesmo que, em alguns momentos, não passem de vozes roucas em meio ao barulho da multidão.

O grande movimento em defesa dos direitos dessa população que ocorre atualmente é resultado do movimento da Igreja, de órgãos jurídicos, dos *"movimentos sociais e populares"*<sup>18</sup>, entre outros, que, mobilizados pela situação desumana em que vivia e vive grande parcela das crianças e adolescentes de nosso país, lutaram e continuam lutando para garantir seus direitos. Uma das conquistas significativas dessas lutas foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90). Ao declarar os direitos, o Estatuto aborda também o Direito à Educação. Além do Estatuto, encontramos outros dispositivos legais que também visam este direito: Constituição Federal, LDB, Plano Decenal de Educação, entre outros.

Esse capítulo propõe-se a realizar uma breve contextualização da trajetória percorrida por diversos segmentos da sociedade na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, dando destaque à conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente e, em seguida, enfocando o direito à educação, defendida pelo Estatuto e outros dispositivos legais e em vigor atualmente. Busca também enfocar a participação da educação popular nas questões educacionais das classes populares, da qual os adolescentes pesquisados fazem parte.

## **1. Um Breve Olhar Sobre a História da Infância e Adolescência: Rumo à Construção do Estatuto da Criança e do Adolescente**

Os direitos das crianças e adolescentes foram conquistas obtidas através de lutas da sociedade civil e órgãos governamentais, ao longo dos séculos, permeadas de avanços e recuos. Foi a partir da indignação frente à realidade da população infanto-juvenil que surgiram esses movimentos de luta pela consolidação dos seus direitos, principalmente no que se refere às crianças e

---

<sup>18</sup> Segundo FANTIN (1997:153-3), *"Ilse Sherer-Warren define os Movimentos Sociais como momento de aproximação-integração da praxis com determinado projeto através de uma ou mais ações grupais"*. Os *"movimentos populares"* são definidos por FLEURI (1992:28) como *"o conjunto dos movimentos através dos quais as classes populares se organizam na luta contra as classes que as exploram e as dominam"*.

adolescentes compreendidos como “*menores*”<sup>19</sup>. O atendimento realizado a esta população ocorreu entremeado por condutas repressivas e assistencialistas. Entretanto, nesse processo de conquistas, a criança e o adolescente foi tendo uma expressão própria e primazia na luta por direitos. Isso não significa que os problemas referentes a essa população estejam resolvidos. Ao contrário, ainda não se alcançou, de forma abrangente, a realização efetiva do que está pautado como seus direitos.

Para entendermos como essa luta foi tomando forma até constituir-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), faremos uma breve contextualização histórica, buscando momentos significativos da legislação nesse século. Apesar de nos centrarmos nesse século, é necessário, em alguns momentos, nos reportarmos a acontecimentos e fatos anteriores a esse período. Assim, iniciaremos essa contextualização nos remetendo ao século XIX.

Nos anos posteriores à independência do Brasil (1822), a legislação relativa aos indivíduos menores de idade estava atrelada ao Código Criminal de 1830, que surgiu como uma superação da legislação vigente até então, por abolir punições consideradas bárbaras, sofridas pelas crianças e jovens comparadas, sem maiores distinções, aos *delinqüentes* adultos<sup>20</sup>. Institui-se, aqui, que os *menores*, a partir dos quatorze anos, no caso de provar que cometeram crimes, não poderiam ser submetidos a penas criminais, devendo ser recolhidos às *Casas de Correção*. Entretanto, “*somente vinte anos mais tarde surgiram as primeiras tentativas de se elaborar um regulamento para a ‘Casa de Correção’*”, com o

---

<sup>19</sup> O termo “*menores*” é usado para identificar pessoas de idade inferior a dezoito anos. Entretanto, este foi sendo também usado para categorizar a criança e o adolescente pobre, compreendidos como “*marginais*”, “*abandonados*”, etc., diferenciando-os da infância e da juventude dos demais grupos sociais. Desta forma, esse termo, bastante usado pela sociedade de modo geral, foi se constituindo carregado de preconceitos e estigmas.

<sup>20</sup> É interessante perceber que o tratamento à criança sem distinções do tratamento ao adulto é retratado por Philippe Ariès, como defendido pela sociedade tradicional francesa. Segundo este autor, até o século XVII, o chamado “*sentimento de infância*” inexistia. Deste modo, a partir do momento em que a criança não precisava mais de cuidados constantes, possuía condições de ingressar na sociedade e, assim o fazia, podendo, inclusive, fazer parte do exército, colégio, etc. No colégio todos eram colocados juntos, não havendo classificação por idade. A partir do final deste século a criança foi sendo separada dos adultos, visando a um espaço e condições próprias para seu desenvolvimento. (ARIÈS, 1981:10)

propósito de instituir alas separadas para os detidos (RIZZINI, 1995:104).<sup>21</sup>

Assim, ainda no período imperial, através das alianças estabelecidas entre as obras de caridade e o governo, a tônica no que se refere à infância *“será em torno do ‘recolhimento de crianças orphãs e expostas’ - preocupação fundada na ideologia cristã de amparar a criança órfã e abandonada”* (RIZZINI, 1995:105). Até então, não tínhamos no nosso país instituições públicas de atendimentos a estas crianças. O Estado deixava para as entidades filantrópicas, em sua maioria ligadas à Igreja, a responsabilidade do atendimento às crianças abandonadas e carentes. Em contrapartida, essas entidades iam forçando os governos a definirem medidas de proteção a esta população.

No final do século XIX, na passagem do Brasil Império para o Brasil República, o contexto político era de mudanças significativas em diversos âmbitos, inclusive no que se refere à legislação sobre a infância, em que a esfera jurídica destacou-se como a principal liderança no que tange a discussões e propostas de soluções para a questão da infância.

Ainda, nesse período de transição, a tônica era garantir a ordem pública. Para tanto, visava-se à repressão da ociosidade, a diminuição das crianças e adolescentes pobres que viviam nas ruas e da criminalidade juvenil, que vinha crescendo.

Deste modo, no início do século XX, ocorre um crescimento de entidades assistenciais de atendimento à população infanto-juvenil, órfãos, abandonados e delinqüentes, ligadas à Igreja, que visavam ao ensinamento moral e/ou a preparação para o trabalho. (Cf. GRACIANI, 1997:258)

É importante ressaltar que o trabalho destinado às crianças pobres era o trabalho braçal e aquele que necessitasse de pouco estudo. Isso porque o mercado de trabalho carecia dessa mão de obra e considerava-se que as crianças

---

<sup>21</sup> Vale a pena citar que, anterior ainda a essa época ( no período colonial), havia instituições privadas, na maioria ligadas à Igreja Católica, que acolhiam as crianças pobres, chamadas de crianças *“enfeitadas”*, através da *“Roda dos Expostos”*. Esta, refere-se a um compartimento cilíndrico fixado na parede, no qual as crianças eram colocadas anonimamente na parte de fora e, ao rodar o compartimento, elas passavam para dentro da instituição. A partir desse momento pertenciam à esta instituição que teria por obrigação cuidar



pobres não possuíam condições de ter uma boa alimentação e educação adequada para um bom desenvolvimento físico e psicossocial e por isso não teriam capacidade de exercer futuramente cargos mais elevados. Percebemos que, ainda hoje, as coisas não mudaram muito, pois na grande maioria das instituições que têm como propósito o preparo para o trabalho, é oferecido um ensino relacionado a trabalhos mais braçais e manuais, como: marcenaria, corte e costura, reciclagem de papel, etc.

É nesse contexto que se iniciam várias tentativas de formulação e implantação de uma legislação específica para esses meninos e meninas concebidos como “menores”. Apesar dessas tentativas não terem atingido seu objetivo de criação da legislação pretendida, algumas consolidaram-se em leis isoladas e fortaleceram as discussões que alcançaram êxito posteriormente.

Desta forma, em 1924, é criado o primeiro Juízo de Menores do Brasil<sup>22</sup> e iniciam-se as discussões que terão como resultado o Código de Menores.

*“Pode-se dizer que as duas primeiras décadas do século XX constituem o período mais profluo da história da legislação brasileira para a infância. É grande o número de leis produzidas na tentativa de regulamentar a situação da infância, que passa a ser alvo de inúmeros discursos inflamados nas Assembléias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal.” (RIZZINI, 1995:111)*

Deste modo, em 1926, após várias tentativas de implantação de uma lei para “menores” foi instituído o Código de Menores<sup>23</sup>. Esta lei foi, ainda no primeiro ano de vigência, acrescida de novos artigos e capítulos, o que fez com que aumentasse consideravelmente de um ano para outro.

A discussão sobre a necessidade de revisão do Código de Menores, veio acontecendo já nos primeiros anos que sucederam a sua aprovação, por diversos segmentos da sociedade, em vários Estados. Apesar da divergência de posição entre grupos de juristas, era consenso a necessidade de reformulação do Código.

---

delas. Esse acolhimento continuou no período imperial, adentrando no período republicano. (RIZZINI, 1995:105)

<sup>22</sup> Juntamente com a criação do Juízo de Menores, “foi criado um abrigo de menores que ficava junto àquele órgão judicial, e que era subdividido em setores para abandonados e delinquentes. Também foi criado o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores”. (SANDRINI, 1997:53)

<sup>23</sup> Instituído pelo Decreto n. 5.083, de 01 de dezembro de 1926.

Essa proposta tornou-se mais evidente em 1940, com a promulgação do novo Código Penal, que visava ao aumento da idade de imputabilidade penal para 18 anos e diminuía as penalidades aplicadas aos menores caracterizados como delinquentes. (Cf. RIZZINI, 1995:157)

De acordo com RIZZINI (1995:106), os discursos que se referem às crianças e aos adolescentes pobres nesse período, apesar de parecerem em defesa da criança e do adolescente, guardam em si uma preocupação visando sempre ao controle social. Se por um lado, havia uma preocupação da sociedade com as crianças e adolescentes pobres no sentido de compaixão, pena, interesse em protegê-las do *mundo cruel*, etc. , por outro lado, havia preocupação com o *delinquente, trombadinha*, pelo perigo à sociedade que ele representava.

Dentro desse contexto, fica confirmada a distinção entre criança e *menor* que existia na sociedade, pois esta passa a ser legalizada, através da separação no atendimento: a Vara de Família para atender os problemas referentes à criança e o Juiz de Menores para atender o *menor (delinquente, trombadinha, abandonado, etc.)*

Ainda nesse período, a problemática referente ao *menor* passa a ter uma dimensão política e, nesse momento, o Estado passa a assumir como seu dever a questão da proteção à infância e adolescência pobre. Dentro dessa perspectiva, o caminho adotado, no que alude à essa população foi a institucionalização, uma vez que a preocupação estava na urgência da intervenção no sentido de reeducá-los, pois "o *menor era visto como ameaça social e o atendimento a ele dispensado pelo Poder Público tinha por fim corrigi-lo, regenerá-lo, reformá-lo pela reeducação*" (COSTA, 1990: 82).

Em 1940, alguns segmentos da sociedade preocupados com as crianças pobres que eram colocadas em instituições devido ao desmembramento das famílias, propuseram um trabalho de ação preventiva voltado à maternidade, infância e adolescência do país. Dentro dessa perspectiva, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, que objetivava " '*criar viva consciência social*' da necessidade de proteção à *idade materno-infantil*. Além disso, visava desenvolver estudos,

*organizar estabelecimentos, conceder subsídios às iniciativas privadas de amparo a mães e filhos e exercer a fiscalização das mesmas” (RIZZINI, 1995:138).*

O próprio Juiz de Menores da época propunha a institucionalização dos “menores”, acreditando que, para terem condições de desenvolver adequadamente e até sobreviver, em alguns casos, em razão das precárias condições de vida das famílias pobres, era melhor que estivessem sendo cuidados por uma instituição. Entendia, o juiz, que a criação de novas e mais modernas instituições de atendimento às crianças e adolescentes resolveria o problema da *delinquência* e do *abandono* social existente.

Deste modo, as crianças e adolescentes conhecidos como *menores abandonados, pivetes, trombadinhas*, etc., eram tirados do meio em que viviam para serem colocados em instituições fechadas, de recuperação. Essa proposta teve como concretude a criação, em 1941, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que conforme FALEIROS (1995:68), visava mais à ordem que à filantropia:

*“ A implantação do SAM tem mais a ver com a questão da ordem social que da assistência propriamente dita. Esta instituição, que deveria orientar a política pública para a infância, é redefinida em 1944 (Decreto Lei n. 6865). Vinculada ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, tem como competência orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psico-pedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos, promover a colocação de menores, incentivar a iniciativa particular de assistência a menores e estudar as causas de abandono. O SAM é o novo nome do Instituto Sete de Setembro (de 1932)...”*

Um ano após a criação do SAM, apesar da criação de várias medidas sociais com o propósito de atender à população pobre, as demandas dessa população ainda eram preocupantes. As denúncias dos jornais sobre a existência de crianças e adolescentes nas ruas marcava essa insuficiência de atendimento.

Em 1943, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que *“surgiu com o objetivo de socorrer as famílias dos brasileiros convocados na guerra; contudo, previa estender o amparo (‘serviços de assistência social’) aos mais variados alvos...”* (RIZZINI, 1995:138). A questão da criança e do adolescente que

vinha tendo expressão nacional, começa a ganhar também expressão internacional. E, dentro desse contexto, em 1948, instala-se no Brasil a União das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que foi criada para atender as crianças vitimadas pela II Guerra Mundial.

Segundo GRACIANI (1997:260):

*"Essa organização internacional foi muito lentamente se posicionando na defesa dos direitos da criança e do adolescente e desenvolvendo programas em aliança com as ONGs (organizações não-governamentais), porque, em seu início, desenvolvia programas com o governo brasileiro, como, por exemplo, a 'Aliança para o Progresso', que nem sempre trouxe benefícios para a infância brasileira"*

Em 1959, foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o que deu força a um movimento no início dos anos 60, em favor da criação de uma legislação mais democrática. Este movimento, por sua vez, foi detido pelo golpe de 1964. Nesse contexto, em que o regime militar se instaura, essa visão que se tinha do *menor* como ameaça à ordem social é substituída por uma visão de *menor carente* e o enfoque se torna assistencialista. (Cf. COSTA, 1990:82)

Considerando este aspecto, foi criada uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM - Lei n. 4513 de 01/12/64). Com o propósito de *"implementar as orientações do diploma legal é criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM)"*, que substituiria o Serviço de Atendimento ao Menor. A FUNABEM constituía-se num órgão normativo federal, que se desmembrava nos Estados em órgãos executores com a denominação de FEBEM(s). Este se colocava nessa perspectiva de atendimento ao *menor carente*. Entretanto, tinha na sua prática um modelo assistencialista-repressivo (COSTA, 1990:83).

Mesmo com a hegemonia das práticas assistencialistas nessa época, estas conviviam com outras de cunho correcional, pois a concepção de *menor carente* não se sobrepôs à visão de *menor como ameaça social*<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Apesar de muitos anos terem se passado e o Estatuto da Criança e do Adolescente trazer uma outra concepção de criança e adolescente, como *sujeito de direito*, é público que essas práticas correcionais e assistencialistas ainda estão presentes atualmente, com menor incidência e de uma forma mais sutil.

Nos anos 70, reaparece<sup>25</sup> com mais força, principalmente no meio jurídico<sup>26</sup>, a discussão sobre a necessidade de formulação de um Novo Código de Menores, que abarcasse as mudanças ocorridas desde o período de sua implantação. O resultado das discussões que vieram acontecendo durante o século XX foi a elaboração do Novo Código de Menores, aprovado em 1979. Este baseava-se na doutrina de *situação irregular*. A doutrina de *situação irregular*, segundo SANDRINI (1997:69), "*pode ser sumariamente descrita com base nas seguintes premissas: a) incapacidade social da criança; b) ideologia da compaixão-repressão; c) poderes quase absolutos aos Juizes de Menores; d) criação de duas categorias na infância e juventude.*"

GRACIANI (1997:268) contribui para essa reflexão acerca da "*situação irregular*":

"A doutrina da '*situação irregular*' parece ser acompanhada de contradições e discrepâncias de classe social, devido, de um lado, à falta de definições claras do que significa '*situação irregular*' – doutrina jurídica que tem pouco de doutrina e nada de jurídico e, por outro lado, devido ao fato de que sua missão consiste, na realidade, em legitimar regras e sujeitos vulneráveis que, por essa razão, são chamados de '*situação irregular*': abandonados, vítimas de violência, de abusos sexuais ou mau-tratos, além dos supostos '*infratores*' da lei penal – quando pertencentes aos setores mais fragilizados da sociedade, constituindo-se, pois, em clientes potenciais dessa definição."

Esse entendimento de *situação irregular* acabou por dividir a população infanto-juvenil em dois grupos: os que estavam em *condição regular* e os que estavam em *condição irregular* (como por exemplo: ser órfão ou abandonado; ter família, mas estar em situação de miserabilidade; e ser autor de ato infracional). Sendo assim, esta lei destina-se a uma parte da população infanto-juvenil, ou seja, somente àqueles que estão em *situação irregular*.

---

<sup>25</sup> Logo após a aprovação do Código de Menores (de 1926), já se discutiam alterações neste, que levaram sua reformulação. Entretanto, viu-se a necessidade de alterá-lo novamente.

<sup>26</sup> Entre os juristas do Rio de Janeiro e de São Paulo, apesar de terem a mesma posição frente ao problema do *menor* e da necessidade de intervenção do Estado, havia divergências quanto ao papel do Juiz e ao desempenho da justiça. Sobre isso ver RIZZINI (1995:154).

O Novo Código de Menores, apesar de ser uma lei que se propunha a superar o Código anterior, foi passível de várias críticas. Sobre esse assunto, SANDRINI (1997:70) comenta:

*"Alguns aspectos dessa lei despertaram inúmeras críticas, tais como: o aumento dos poderes do Juiz de menores, que se tornaram quase ilimitados, conferindo-lhe função legislativa; o caráter quase inquisitorial dos processos aos quais o menor era submetido, sem a garantia de defesa ou assistência de um advogado, ou seja, ele era considerado objeto de investigação e sua intimidade poderia ser amplamente vasculhada; a possibilidade de prisão provisória de menor suspeito de cometer ato infracional, com ou sem flagrante, o que para alguns juristas se caracteriza em prisão cautelar, mecanismo inexistente no direito penal do adulto; para os maiores de dezoito anos, a aplicação da pena deve ser proporcional o delito cometido, mas para o menor não existe esse critério, ele poderia ser internado por tempo indeterminado, independente de ter cometido ou não algum delito."*

Dentro desse contexto de inconformidade com relação às questões que aludem à infância e à juventude brasileira, no final da década de 70, começaram a vir à tona críticas à repressão das crianças e adolescentes nas instituições, estas tidas como "*escolas do crime*" (VOLPI, 1994). Nesse período, como também na década de 80, vimos expressa, de forma mais intensa, a indignação popular, que aparecia, dentre outras formas, através de artigos de jornais, filmes, livros, que denunciavam a situação desumana vividas pelos *menores*.<sup>27</sup>

Nesse contexto, a preocupação com relação ao *menor* direcionava-se mais para um sentido educativo. À medida que essa preocupação foi ganhando primazia a FUNABEM foi considerada como um órgão sem condições de reeducar os atendidos, e, conseqüentemente, fracassando no seu atendimento. (FALEIROS, 1995:82)

Dentro desse contexto que vinha se consolidando, a FUNABEM foi perdendo espaço e, a partir disso, veio à tona a necessidade de rever o papel do Estado, acreditando-se que a responsabilidade pela problemática do *menor*

---

<sup>27</sup> Podemos citar aqui o filme "Pixote, a lei do mais fraco" (Hector Babenco, 1980) e "Cristiane F. Drogada e Prostituída" (Ulrich Edel, 1981), o livro "Herzer – A Queda para o Alto" (Sandra Mara, 1982), entre outros.

deveria ser de todos. Continuou-se com mais força, na década de 80, o movimento que colocava em cheque os atendimentos oferecidos às crianças e adolescentes pobres e aos *delinquentes* e, principalmente, a prática excessiva de internações.

Em contrapartida, esse foi um período em que se implantaram diferentes frentes de ações de caráter paliativo e assistencialista, reforçando a estratégia de encaminhamento da criança e do adolescente ao trabalho de atendimento clientelista. Nesse contexto e dentro dessa proposta assistencialista de atendimento *"a Lei n. 7.644 de 18 de dezembro de 1987 regulamenta a atividade de "mãe social" dentro do sistema de "casas lares" que abriguem até 10 'menores'"* (FALEIROS, 1995:86).

Porém, foi nesse mesmo período no auge do modelo assistencialista (que também era repressivo) e da prática de internações que *"grupos de técnicos, educadores e agentes sociais, que eram contrários a este modelo, começam a discutir alternativas"* (VOLPI, 1994). Esses grupos buscaram a participação comunitária, e executaram trabalhos com crianças e adolescentes, através de programas de atendimento no próprio contexto em que estavam inseridos<sup>28</sup>, proporcionando condições de participação ativa dessa população na proposição de soluções para seus problemas. A partir desta perspectiva, os meninos e meninas deixam de ser concebidos simplesmente como carentes e começam a ser entendidos *"como sujeitos de sua história e da história de seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro"* (COSTA, 1990:83).

Essa mobilização envolveu várias instituições públicas e privadas destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes e diversos grupos da sociedade civil preocupados com essa problemática. Esta articulação constitui o Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua<sup>29</sup>, com *"o objetivo de conhecer as novas experiências, promovendo intercâmbio"* (MNMMR, 1994:04). Esses grupos alternativos se multiplicaram e num processo de articulação nacional, em 1985, em Brasília, realizaram o Encontro Nacional de

---

<sup>28</sup> Estes trabalhos eram desenvolvidos também nas ruas.

<sup>29</sup> Projeto proposto pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Secretaria de Ação Social (SAS) do Ministério da Previdência e Assistência Social, e Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM).

Grupos Locais, e decidiram criar, como suporte, uma organização não-governamental - o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que naquele momento foi batizado de Movimento Nacional de Alternativas Comunitárias de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Rua. O MNMMR constitui-se oficialmente em 1986 e *"se estabelece como uma organização de luta pelos direitos de crianças e adolescentes, prioritariamente meninos e meninas de rua"* (MNMMR, 1995:09).

Essa articulação popular garantiu a implantação de artigos na Constituição Federal de 1988, que reforçaram os direitos das crianças e dos adolescentes, como por exemplo o de n. 227, que compreendia a criança e o adolescente como prioridade absoluta.

Em 1989, foi aprovada pela Assembléia das Nações Unidas a *"Convenção Internacional dos Direitos da Criança"*. Essa Convenção teve importância em âmbito nacional, por várias razões. Uma delas, é que *"a mobilização da sociedade e/ou de grupos na luta pelos direitos da criança levando à ruptura radical em relação à doutrina de 'situação irregular' foi um instrumento decisivo e fundamental na compreensão mais ampla e operacional da categoria social infanto-juvenil como sujeitos de direitos"* (GRACIANI, 1997:268).

Nessa época, as lutas pelos direitos das crianças e dos adolescentes direcionavam-se para a elaboração de uma nova lei, que substituiria o Código de Menores (de 1979) que, como vimos, era bastante criticado e considerado ultrapassado. É nesse contexto que o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, articulado ao amplo Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, luta pela implantação e legitimação dessa nova lei - o Estatuto da Criança e Adolescente – aprovada em julho de 1990 e passando a vigorar em outubro deste mesmo ano.

Deste modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) constituiu-se no resultado da luta de diversos segmentos da sociedade civil e órgãos governamentais, por dignidade, justiça e cidadania à população infantil e juvenil. Como afirma RIZZINI (1995:166):



*"A aprovação do Estatuto da Criança e do adolescente, diferentemente da trajetória seguida no passado, simbolizou o clímax de um movimento social, que contou com a participação de uma diversidade de atores pela primeira vez presentes na história da legislação aqui apresentada. O processo inusitado de elaboração da lei foi possível, devido à conjuntura política vivida pelo país, acompanhando a orientação mundial de defesa de direitos humanos de cada cidadão."*

O Estatuto propõe um outro olhar à população infanto-juvenil e profundas mudanças com relação ao Código de Menores (lei vigente até a aprovação do Estatuto). O Código trazia um entendimento de criança e adolescente como *menores*, e possibilitava a distinção entre criança e *menor*, à medida que o atendimento era destinado aos que se encontrassem em *"situação irregular"*<sup>30</sup>, com propostas de ação mais punitivas do que educativas, limitando os direitos das crianças e adolescentes.

Com relação a esse aspecto, o Estatuto trouxe um novo enfoque, diferente da concepção de *"situação irregular"*: a Doutrina de Proteção Integral. Esta tem como base o reconhecimento da criança e do adolescente como *"sujeitos de direitos"*. Desta forma, instaura-se uma visão de meninos e meninas pela qual *"repudia-se o termo 'menor' de caráter estigmatizante e discriminador, muda-se a concepção de infância e adolescência, entendendo-os como cidadãos, sujeitos de direitos, que precisam ser considerados como pessoas em desenvolvimento, e tratados com prioridade absoluta"* (VOLPI, 1994).

Nesse sentido, BARREIRA & JACINTHO (1995:20), argumentam que o princípio da *"universalização e o da humanização"*, que se relacionam entre si, *"importam em dar continuidade à proteção integral à criança"*. Continuando essa reflexão afirmam:

*"Apesar de ser a criança carente aquela que, em tese, necessita de maiores cuidados, o Estatuto, em face desses princípios, não comporta discriminação de qualquer espécie, significando que a proteção ali prevista deve abranger toda criança brasileira,*

---

<sup>30</sup> Sobre esse aspecto, GRACIANI (1997:265) afirma: "Até o surgimento do ECA, em 1990, todas as legislações menoristas latino-americanas, inclusive as brasileiras, eram baseadas na doutrina de situação irregular".

*independente de sua condição social e econômica. O ECA não visa apenas a proteção de crianças e adolescentes carentes.”(Id., ibid:20)*

Vale ressaltar que o Estatuto foi constituído para todas as crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de classes, credo, etc., concebendo-os como *“pessoas em desenvolvimento”* e *“sujeitos de direitos”*, que devem ser entendidos no contexto das relações sociais e tratados com *“prioridade absoluta”*.

Como aponta BARREIRA & JACINTHO (1995:19), a *“prioridade absoluta”* consiste na garantia de que ao Poder Público compete, antes de propiciar e gerir os serviços públicos para a população em geral, não poupar esforços para prover as necessidades de crianças e adolescentes, sejam elas relacionadas a aspectos materiais – moradia, escolas, hospital, etc. – ou aos demais direitos, como a convivência familiar e comunitária, ao lazer, ao esporte, etc.

Diante das considerações enunciadas acima, podemos dizer que o Estatuto não pressupõe simplesmente uma mudança na lei, mas uma mudança no entendimento de homem e mundo. Propõe outro entendimento de criança e de adolescente e um mundo condizente com estas mudanças. Nessa perspectiva, o Estatuto visa ao envolvimento da sociedade civil na discussão, decisão e controle das políticas públicas, propondo, assim, um reordenamento político-administrativo. De acordo com o Estatuto, o município deve destacar-se na condução de suas ações, priorizando a atenção à infância e adolescência por meio de seus governantes, órgãos públicos, entidades governamentais e não-governamentais e população de um modo geral. O planejamento das ações, implementação e fiscalização, visando sempre ao bem-estar das crianças e adolescentes, envolvendo a participação popular, desenvolve-se principalmente por meio da criação dos Conselhos de Direitos e Tutelares<sup>31</sup>.

Essa outra forma de conceber a criança e o adolescente como *“sujeitos de direitos”* e como *“pessoas em desenvolvimento”* acaba sendo o nosso grande

---

<sup>31</sup> Os Conselhos de Direitos, são órgãos deliberativos, constituídos paritariamente (Estado-Sociedade), instalados em nível federal, estadual e municipal, encarregados de gerir as políticas públicas relacionadas à criança e ao adolescente. Os Conselhos Tutelares, por sua vez, são órgãos de âmbito municipal, eleitos pela comunidade local, com a função de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes.

desafio, pois a sociedade se estrutura de forma a não respeitar as crianças e adolescentes e, conseqüentemente, na prática cotidiana, a postura de muitas pessoas que trabalham com essa população e da sociedade em geral continua sendo a mesma de antes da aprovação do Estatuto.

Isso nos leva a considerar que não houve ainda, de modo geral, uma mudança de racionalidade nas pessoas, que pudesse contribuir para a execução eficaz dos direitos das crianças e adolescentes preconizados pelo Estatuto. Do mesmo modo, como afirma GRACIANI (1997:273),

*“... não existe ainda uma cultura política democrática que formule e sustente valores e ações que consolidem a cidadania a todos. Todas as iniciativas profundamente válidas dos movimentos, fóruns, etc. ainda não conseguiram alterar o quadro das desigualdades sociais brasileiras em geral e muito menos as referentes às crianças e adolescentes”.*

E, assim, convivemos com contradições marcantes. Ao mesmo tempo em que tivemos avanços com a aprovação do Estatuto (implantação dos Conselhos, iniciativas mais coerentes com os novos princípios e orientações desta lei, a legalização de que todas as crianças e adolescentes têm prioridade absoluta e direito à Saúde, Educação, Lazer, etc.), vemos as nossas crianças pobres morrendo em hospitais públicos por falta de atendimento, sendo excluídas das escolas devido aos sistemas de ensino inadequados, sendo violentadas em instituições de atendimento, exterminadas nas ruas de nossas cidades, ou seja, vemos clara e explicitamente essa população sendo desproprizada de sua cidadania<sup>32</sup>.

Podemos efetivamente perceber, que um dos motivos da ocorrência dessas desumanidades se dá pelo fato de existir barreiras que dificultam e, até, impedem a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente plenamente. Nesse

---

<sup>32</sup> Para esclarecer esse termo tão discutido atualmente, buscamos uma noção de cidadania que transcende o aspecto jurídico do termo. Para tanto, usamos a noção trazida por FANTIN (1997:17): “A visão de cidadania implica na compreensão de uma totalidade de ações de direitos, deveres, de construção de canais de participação na sociedade e de solidificação de sujeitos coletivos e organizações da sociedade civil. Cidadania é um processo em construção. Ao mesmo tempo em que é um estado, um jeito de se portar, se envolver, participar e também o leque de formas de organizar as pessoas numa dada sociedade. Implica em determinados direitos, deveres, como também no fortalecimento dos espaços de decisão”.

sentido, a afirmação de GRACIANI (1997:274) sobre uma das barreiras dessa implantação, vem contribuir para esta reflexão:

*"No conjunto das ações do Estado brasileiro, o princípio de descentralização e municipalização das políticas públicas sociais básicas ainda são propostas não efetivadas, e a tentativa de democratização destas, sempre colocadas de forma que contornem os arranjos político-institucionais centralizadores, constituem, se não a principal barreira da implantação do ECA, uma das mais significativas."*

Mesmo assim, considerando todos esses aspectos, podemos dizer, que o Estatuto foi um marco na legislação para a infância e juventude, na medida em que trouxe várias modificações de concepções e proposta de ações superando as anteriores. No entanto, toda essa modificação proposta por esta lei está submetida às ações concretas da sociedade em geral e do Estado. São essas ações que possibilitarão que o Estatuto passe de uma conquista em nível formal a uma garantia efetiva dos direitos.

No contexto de luta pelos direitos das crianças e adolescentes (particularmente das classes populares) aparece como fundamental o direito à educação.

## **2. O Direito à Educação**

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, procurando garantir-lhes o gozo "*de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana*" (E.C.A.,1994, art.3º). São direitos fundamentais: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho. (Cf. E.C.A.,1994, art.3º).

O direito à educação é um dos direitos fundamentais. E todos devem estar envolvidos para garanti-lo: o Estado (Poder Público, Conselho Tutelar, etc.), a família (os pais ou responsáveis), a comunidade (os dirigentes de estabelecimen -

tos de ensino fundamental, etc.)<sup>33</sup>.

Em se tratando do direito à educação, o Estatuto prescreve que:

*"A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]"(E.C.A., 1994, art.53)*

Apesar de a educação não se reduzir à educação escolar, o Estatuto dá bastante ênfase a esta, visando à obrigatoriedade do ensino fundamental a todas as crianças e adolescentes.

Concomitante ao Estatuto, outros dispositivos legais que abordam o direito à educação fazem-se presentes atualmente. Dentre outros, pretendemos enfocar: a Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988), Plano Decenal de Educação (de 1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96).

É importante marcarmos que, apesar desses dispositivos constitucionais trazerem contribuições no âmbito educacional, existem críticas e resistências aos mesmos<sup>34</sup>. Entretanto, apesar de considerar importante esses aspectos e não ter uma visão da lei por si mesmo, mas enquanto um processo de luta nem sempre vitoriosa, nosso propósito nessa parte do trabalho focaliza-se em mostrar o direito à educação declarado por lei. Esse recorte se deve ao fato de, ao nos remetermos à realidade escolar desses meninos, poder observar se na prática esse direito está sendo efetivado.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, foi resultado de discussões com o propósito de reformular a Constituição Federal anterior. A Constituição, do mesmo modo que o art. 53 do Estatuto da Criança e do adolescente, preconiza que:

*Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu*

---

<sup>33</sup> Sobre as obrigações e participação desses segmentos sociais na garantia do direito à educação ver o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994), arts. 54,55,56,57.

<sup>34</sup> Vários são os autores que fizeram estudos e comentários sobre esses dispositivos legais. Dentre eles destacamos: sobre a Constituição Federal – CURY et alli (In FÁVERO, 1996) ; sobre o Plano Decenal – GADOTTI (BRASIL,S.d.); sobre a LDB – VIEIRA (1997), SEVERINO (1997), SAVIANI (1998)

*preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CRFB, 1996, cap. II)*

As Constituições que a antecederam já tinham a educação como um direito de todos. Segundo GOULART (1987:148), a Constituição Federal de 1934, considerada uma conquista no âmbito educacional, *"considerava a educação um direito individual que deve ser assegurado a todos, através da escola pública, gratuita e leiga"*. Entretanto, a Constituição de 1937 representou um retrocesso, pois em vez de *"confirmar o dever do Estado de assegurar a todos a educação, proclamava a liberdade da iniciativa individual quanto à promoção do ensino"*, desresponsabilizando, assim, o Estado. Além disso, *"em seu artigo 150, a Constituição estabelecia a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e a seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento"* (Id., ibid.:148).. Com a Constituição de 1946, consolida-se a volta da democracia do ensino e fica expresso como sendo dever do Estado garantir a educação gratuita para todos.

Na Constituição Federal de 1988, continua sendo afirmada gratuidade do ensino através da escola pública. Nesta Lei é preconizado que o ensino deve ser ministrado visando a quatro princípios básicos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
  - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.*
  - IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.*
- (CRFB, 1996, cap. II, Art. 206)*

Além da preocupação em garantir a educação legalmente, o Brasil compartilhou de momentos em que se discutiu sobre esta, buscando outras propostas e soluções para os problemas encontrados. Em 1990, o Brasil, dentre vários países, participou da Conferência de Educação para Todos<sup>35</sup>, realizada em Jomtien (Tailândia), da qual resultou na Declaração Mundial de Educação para

---

<sup>35</sup> Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas e Desenvolvimento (PNUD), e Banco Mundial.

Todos, que deve *"constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo..."* (BRASIL, 1993:11).

Dentro dessa proposta, fica como responsabilidade brasileira:

*"...assegurar à sua população o direito à educação – compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 – e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica". (Id., ibid.:11)*

Em 1993, diante do compromisso no que concerne aos direitos da infância marcados pela Constituição e pelas Convenções Internacionais, declarou-se o *Pacto pela Infância* e instalou-se o *Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)*.

Nesse período, vários órgãos<sup>36</sup> se articularam para iniciar a elaboração dos princípios federativos e de participação que deveria conduzir o Plano Decenal. Após discussões que se efetivaram por todo o país sobre os diversos problemas educacionais e as alternativas de solução, estas se consolidaram durante a Semana Nacional de Educação, realizada em Brasília, em 1993, e foram incorporadas no Plano Decenal. No encerramento dessa semana, *"representantes de três esferas do governo, federal, estadual, municipal firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, estabelecendo diretrizes norteadoras das políticas da educação para os próximos anos"* (BRASIL, 1993:12).

Após esta semana de discussões, de posse da primeira versão do Plano, houve outros momentos de debates, proporcionados por reuniões, seminários e eventos, nos quais foram feitas críticas e sugestões. Algumas dessas críticas e sugestões foram contempladas, enriquecendo o documento original.

O Plano Decenal *"corresponde ao dispositivo constitucional que determina 'eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental' nos próximos dez*

---

<sup>36</sup> Foi constituído um Grupo Executivo, do qual participaram o MEC (que era responsável por articular e coordenar o grupo), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); e um Comitê Consultivo do Plano, composto pela CONSED e UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE), Conselhos de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), entre outros.

*anos . Entretanto, trata-se de um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (Id., ibid.:14).*

No período em que se fundamentava o Plano Decenal, já existia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024). Essa lei resultou de intensas discussões do anteprojeto apresentado na Câmara Federal em 1948, transformando-se em Lei em 1961. A partir das discussões em decorrência dessa lei, retomou-se a luta pelo ensino público e gratuito.

Dentro desse ritmo de debates visando à melhoria da educação no país, veio crescendo também a necessidade de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar do empenho de profissionais da educação, estudantes, sindicatos, entre outros, nas discussões articuladas no Fórum Nacional de Educação, de que resultou uma proposta para reformulação desta lei, a nova LDB (Lei n. 9394/96), promulgada em dezembro de 1996, muito se diferenciou da proposta encaminhada por esse movimento nacional.

Mesmo não sendo aprovado a proposta articulada através do Fórum Nacional de Educação, as alterações nessa Lei aconteceram visando a garantir aspectos considerados importantes para a realidade educacional brasileira. Entretanto, em alguns aspectos, essas alterações foram um retrocesso, como por exemplo, a questão da educação de jovens e adultos trabalhadores que não foi contemplada nessa lei.

A LDB (Lei n. 9394/96), estabelece como Princípio e Fins da Educação Nacional:

*“Art.2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art.3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*

*III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*



*IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;*  
*V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*  
*VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*  
*VII – valorização do profissional da educação escolar;*  
*VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*  
*IX – garantia de padrão de qualidade;*  
*X – valorização da experiência extra-escolar;*  
*XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (LDB, 1997, tít.II, p.39)*

Os princípios dessa nova Lei têm íntima relação com os princípios propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere à educação das crianças e adolescentes. O Estatuto, por sua vez, visa: à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, ao direito de ser respeitado, ao direito de contestar critérios avaliativos, ao direito de organização e participação coletiva, ao acesso à escola pública e gratuita, ao direito dos pais ou responsáveis estarem cientes dos processos pedagógicos e participar das definições das propostas educacionais (Cf. E.C.A., 1.994, art. 53).

Considerando esse aspecto, constatamos que a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) foi também uma conquista para os protagonistas da luta por educação, à medida que esta lei reafirma o direito à educação para todas as crianças e adolescentes numa escola pública, gratuita e de qualidade. Cabe ainda considerarmos que os três indicadores legais apresentados aqui são, ao mesmo tempo que similares em suas propostas, complementares. Exemplo disso, é que os princípios disposto na Constituição Federal estão presentes na LDB (art. I, III, V e VI) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53). A LDB, também, contempla outros artigos que complementam a Constituição Federal no que tange à educação.

Contudo, apesar de termos leis que declaram o direito à educação, há problemas tanto em aspectos prescritos pela lei quanto na sua implantação. Deste modo, na realidade, muitos são ainda os problemas no âmbito educacional, tanto no que se refere à oportunidade de ensino quanto à qualidade.

Segundo o documento do Plano Decenal de Educação para Todos(1993:19):

*" Nas últimas quatro décadas, empreendeu-se no País um grande esforço para integrar ao sistema educacional, em momento de elevado crescimento demográfico, quase toda a população na faixa de sete a 14 anos. No início dos anos 60, apenas 45% dessa população freqüentava a escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%."*

Apesar de todo o esforço, a educação escolar atinge apenas parte da população infanto-juvenil, sendo que pelas Leis (E.C.A., LDB, etc.) deveria contemplar a todos, uma vez que a escolarização gratuita é direito de todos e obrigação do Estado<sup>37</sup>. Podemos perceber que tanto as crianças e adolescentes que estão fora da escola, como muitas das que estão dentro da escola, não estão tendo seus direitos garantidos. Esse é um fato que vem ocorrendo ao longo da história da educação.

Foi ante a indignação com relação à escolarização oferecida para as crianças das classes populares, que a educação popular se constrói, reivindicando, propondo e buscando alternativas visando a uma educação de qualidade para esta população. Assim, paralelamente à luta pelos direitos da criança e do adolescente houve outros *movimentos*<sup>38</sup>, reivindicando o direito à educação. Vamos, a seguir, buscar compreender um pouco desses movimentos de luta em defesa da educação no Brasil, neste século.

### **3. Os Movimentos de Luta em Defesa da Educação**

O movimento de luta em defesa da educação, teve e tem como protagonistas: universitários, trabalhadores da educação, militantes de movimentos sociais e populares, partidos políticos, sindicatos e sociedade de

---

<sup>37</sup> Ver Estatuto da Criança e do Adolescente ( cap. IV, art. 54) e LDB (tit. III, art. 4º).

<sup>38</sup> Com relação aos diversos movimentos ligados à educação, ver: PAIVA (1985) sobre a luta pela educação popular; CUNHA (1995) sobre os avanços e recuos da democratização da educação brasileira, DOIMO (1995) sobre a participação política dos setores populares no Brasil pós-70; PATTO (1993) sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e análise das raízes históricas das concepções do fracasso escolar; entre tantos outros.

modo geral. Várias foram e ainda são as frentes de luta: escola para todos, erradicação do analfabetismo, ensino gratuito e de qualidade.

Os movimentos populares têm participação ativa no movimento de luta em defesa da educação. Nesse sentido, como fruto desses movimentos, nasce a educação popular, como um espaço organizativo e educativo que busca condições dignas para as classes populares, inclusive educação.

No que se refere à educação formal, ao buscar dados históricos, constatamos que a educação popular se contrapunha àquela, devido ao seu projeto educacional não corresponder aos interesses das classes populares. Assim, a educação popular não assumia a educação pública e gratuita como uma proposta de luta, pois a escola era compreendida como um espaço que servia para inculcar nos educandos a ideologia dominante, devendo, por isso, ser refutada. Entretanto, no decorrer de sua trajetória, alguns protagonistas da educação popular passam a assumir a educação pública como importante para as classes populares.

Autores como Maria Stela S. Graciani contribuem para essa reflexão sobre a relação de negação e afirmação da educação formal pela educação popular:

*“...na década de 80, observou-se a vinculação da Educação Popular, dos movimentos sociais, a um novo campo problemático, o da defesa dos Direitos Humanos, [...]”*

*A luta por educação pública e gratuita começa a ser assumida pelos educadores populares que antes, em décadas anteriores, a rejeitavam. Hoje, princípios como ‘universalidade da educação básica’, reafirmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, transformam-se em meta para a educação popular.” (GRACIANI, 1997:57)*

Sendo assim, é nesse contexto de defesa dos Direitos Humanos que a luta por igualdade se intensifica e a educação pública aparece como uma proposta de luta da educação popular. Nesse sentido, Miguel G. Arroyo afirma:

*“ Na década de 50 e início de 60, os setores populares vão explicitando sua consciência do direito à igualdade e à integração social. A luta pelo acesso a escola, à educação e a cultura foi colocada como um dos mecanismos dessa desigualdade e integração social.” (1995:01)*

Corroborando essa idéia, Ana Maria do Vale, em seu livro *"Educação Popular na Escola Pública"*, afirma que os setores populares da sociedade tiveram participação ativa nas conquistas no plano educacional.

*"A participação efetiva dos segmentos populares, nessa luta pela ampliação das oportunidades de instrução que lhes são negadas pelo Estado, pode ser vista como uma forma de reivindicação e de cobrança em defesa da escola pública. Um processo educacional que nasceu das necessidades e das propostas das classes subalternas e não só isso, por elas foi executado com apoio de intelectuais orgânicos, viabilizou todo um processo de organização social e de força popular."* (1992:30)

Dentro dessa perspectiva, a escola é ressignificada por estes educadores populares, que passam a concebê-la como um espaço também de transformação. Como nos coloca VALE (ibid.:18): *"A prática escolar, ao apresentar-se enquanto função reprodutora, contraditoriamente possibilita transformações, e essas transformações passam necessariamente pela esfera do saber"*.

A crítica à escola formal permanece, pois a escola não deixou de servir a ideologia dominante. Entretanto, ela começa a ser compreendida também como um instrumento que pode viabilizar, através do conhecimento por ela oportunizado, a transformação social. A educação, de modo geral, pode ser instrumento de conscientização da população frente às contradições sociais, possibilitando ações que visem à *libertação* do sujeito. Como defende GADOTTI (1984:63): *"A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela"*. Deste modo, diante da compreensão da escola como importante também para as classes populares, buscou-se lutar pela expansão da mesma, acesso da população, melhoria do ensino e defesa da escola pública.

Foram várias as lutas travadas pelos diferentes segmentos da sociedade no que se refere à educação. Abordaremos, a seguir, alguns desses movimentos de luta em defesa da educação. Começaremos pelos *anos 20*, cuja década, como coloca PATTO (1993:53), foi um marco na história da educação.

*"Os anos vinte deste século constituem um marco na história da educação brasileira, menos pela ocorrência de mudanças*

*qualitativas ou quantitativas dignas de notas no sistema educacional do que pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino que os caracterizou e que exerceu decisiva influência sobre os rumos da educação no país nas décadas subsequentes."*

Nesse período, havia educadores que consideravam que a igualdade de oportunidades educativas deveria existir, mas também deveria ser assegurado um ensino de qualidade. Preocupados e insatisfeitos com a educação, principalmente no que diz respeito às classes populares, um grupo de educadores atua no sentido de enfatizar a qualidade do ensino, condição *"sine qua non"* para a eficácia da educação pretendida. Assim, os movimentos que pensavam sobre os problemas educacionais, principalmente o movimento renovador<sup>39</sup>, buscavam consolidar a educação como um direito de todos, reivindicando a escola pública.

Nesse momento, alguns Estados do país aderindo às idéias da Escola Nova implantam reformas no ensino. Posteriormente, essas reformas consolidaram-se numa reforma de âmbito nacional. Apesar de todo o esforço e das reformas educacionais ocorridas no país durante esse período, as oportunidades de educação escolar para as classes populares ainda eram muito pequenas. Entretanto, não se pode subestimar a importância desse período para a educação nas décadas seguintes. De acordo com PATTO (1993:59):

*" Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento de uma rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação no Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das idéias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores.*

Em 1924 foi criada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta *"constituiu-se num instrumento de luta e de embate ideológico"* (VALE, 1992:22). A ABE funcionava como um fórum educacional e era composta de pessoas ligadas à Igreja Católica, professores, e várias outras pessoas interessadas pela educação. Por divergências ideológicas, em 1933, a Igreja Católica se separa da ABE e se estrutura a partir da criação da Confederação

---

<sup>39</sup> Trata-se do movimento que defendia as idéias da Escola Nova (influência das idéias da Europa e EUA).

Católica de Educação (CCE). Nesse período, a luta pela defesa da escola pública perde a força, voltando a ser bandeira de luta através de um processo que se inicia em 1945.

Ainda na década de 20, as Conferências de Educação, que a princípio não eram da iniciativa dos educadores, mas do próprio Estado, tornaram-se de âmbito da sociedade civil, constituindo-se assim, num importante espaço de organização dos educadores brasileiros.

No período de 1930 a 1945, o autoritarismo do novo regime reprime as discussões dos problemas educativos, os quais estavam vinculados a questões políticas. Nesse contexto, *"entra em declínio o movimento de renovação escolar e o prestígio dos educadores liberais ligados à Escola Nova, que se recusaram a aceitar a nova forma de governo"* (PAIVA, 1985:114).

Entretanto, em 1945, o movimento da sociedade civil é reanimado pelo I Congresso Brasileiro de Escritores, constituído por diferentes segmentos da sociedade, cuja presença marcante nas discussões educacionais deu continuidade à luta em defesa da educação, como enfatiza VALE (1992:24):

*"De caráter explicitamente político o Congresso registrou um momento extremamente significativo no campo da cultura brasileira. Essa marca política do Congresso pode ser vistas nas discussões, reivindicações e solicitações frente a questões como: liberdade de pensamento e de expressão; eleição de um governo pelo povo; condenação à censura da imprensa e, finalmente, defesa do ensino enquanto canal de transmissão e difusão da cultura".*

Essas discussões, pelo seu caráter fecundo, embasaram o IX Congresso Brasileiro de Educação. A partir de sua contribuição nesse Congresso de Educação, o Congresso Brasileiro de Escritores, constituído por diferentes segmentos da sociedade, elaborou um *"verdadeiro programa de educação democrática. Grande parte desse programa foi incorporado à Constituição de 1946, mas isso não se repetiu com o anteprojeto da L.D.B., em 1948. Totalmente revertido após treze anos de lutas, viu-se prevalecer um anteprojeto de cunho privatista e antidemocrático,[...]"* (VALE, 1992:25).

À época, a defesa da escola pública teve a participação das camadas

médias e das classes trabalhadoras. Os sindicatos e a União Nacional dos Estudantes(UNE) também tiveram participação intensa. Nesse período, num clima de efervescência política *“surgiram os movimentos de educação de adultos e de educação popular”* (VALE,1992:26).

Em maio de 1960, é criado o Movimento de Cultura Popular, através do qual emergem propostas de teatro, organização de praças de cultura e escolas para crianças e adultos. Dentro dessas propostas de atuação,

*“a escolarização é sentida como necessária, enquanto oportunizadora das condições intelectuais que iriam proporcionar maior esclarecimento dos trabalhadores – cidadãos em função de um engajamento na transformação social. O acesso aos mecanismos da leitura e da escrita oportunizaria a ampliação dos horizontes políticos das classes populares e contribuiria para que elas conquistassem um poder que as fizesse livre.”*  
(VALE,1992:27)

Considerando esse aspecto, a escolarização para esta população é reivindicada às crianças, aos adolescentes e aos adultos. Nesse contexto, a alfabetização das classes populares aparece com grande importância, desencadeando vários trabalhos com o objetivo de alfabetizar, numa proposta libertadora. Nesse sentido, houve campanhas de alfabetização, como por exemplo: *“De pé no chão também se aprende a ler”*, realizada em Natal/RN no período de 1961 a 1964<sup>40</sup>.

Assim, paralelas à luta pela escolarização, houve iniciativas visando à alfabetização e a conscientização política, nas quais destacou-se o método adotado pelo educador Paulo Freire<sup>41</sup> para alfabetizar adultos. Posteriormente, os trabalhos desse educador são reconhecidos internacionalmente pela sua proposta inovadora e libertadora.

Todo esse movimento popular de luta em defesa da educação encontra-se mergulhado no movimento da história, num contexto sócio-econômico e político.

---

<sup>40</sup> Sobre essa campanha ver o livro: *“De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) – Uma Escola Democrática”*, de Moacyr de Góes.

<sup>41</sup> Podemos citar, entre outras, algumas obras desse autor: *“Pedagogia do Oprimido”* (1981), *“Educação como prática da liberdade”* (1983), *“Alfabetização e cidadania”* (1988).

Esse contexto, em alguns momentos, facilitava esse processo e, em outros, impossibilitava-o. Como é o caso das campanhas de alfabetização desenvolvidas pela educação popular que ocorreram paralelas às campanhas de alfabetização que o governo federal criou e apoiou pelo fato deste ter interesse na alfabetização do povo devido à exigência da industrialização, progresso e interesses eleitorais (nessa época analfabeto não podia votar).

Em 1964, com o golpe militar, as forças populares são reprimidas. Há repressão, perseguição, cassação e exílio de pessoas de vários segmentos da sociedade, inclusive educadores e estudantes comprometidos na luta pela educação das classes populares. Nesse contexto, o educador Paulo Freire é exilado. Esses acontecimentos geraram desarticulação das forças comunitárias, perda de força na luta e “ *o pensamento educacional é redimensionado pelos novos ‘filósofos’ de farda que assumem a direção do país. Visando solidificar a aliança celebrada entre capital internacional e os militares, Conferências Nacionais de Educação são organizadas e realizadas na tentativa de delinear ‘a educação que convinha’ ao povo brasileiro*” (VALE, 1992:32).

Todavia, esse *amordaçamento* dos movimentos populares com relação às lutas por liberdade, democratização e educação não se efetivou por muito tempo. Levantando-se e restaurando as forças, a sociedade civil retoma as lutas pela educação. Nesse momento, aparecem também outras entidades com outro caráter e origem: “*Novas entidades surgem com o objetivo de mobilizar os educadores desarticulados politicamente, dado o forte processo de repressão a que tinham sido submetidos nessa época*” (VALE, 1992:34). Como por exemplo, a Associação Nacional de Educação (ANDE), em cujo bojo se originaram o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), trazia diversas questões para serem debatidas nos encontros anuais, referentes à problemática nacional nos seus diferentes aspectos. (Cf. Id., Ibd.)

Dentro desse contexto, surge a necessidade de uma articulação nacional, e, desta forma, retomam-se as Conferências Nacionais de Educação. A defesa da escola pública constitui-se novamente como uma bandeira de luta. Em 1980, é



realizada, em São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação (CEB). As CEBs, segundo VALE (1992:36),

*“... enquanto fórum de educação, constituem um espaço privilegiado dos educadores, não apenas em relação à sua formação, mas como forma de organização política da categoria. Com vistas a se manterem articulados frente aos movimentos democráticos e participativos mais amplos. Mas a resistência não se fez presente apenas nesses movimentos através da organização das categorias. Ela se mostrou de forma significativa também entre os especialistas de educação[...].”*

Nas décadas de 80 e 90, num contexto de privatizações em massa que ocorrem no Brasil, associadas a uma economia dependente, cortes de recursos na educação, a escolarização das classes populares ainda é um desafio. GRACIANI (1997:134) traz dados que elucidam essa afirmação:

*“Em 1990, 24,5 milhões de pessoas se declararam analfabetas. Dessas, quase 18 milhões eram adolescentes de 15 anos ou mais, ou seja, 18,3% da população. Já na faixa de 10 a 14 anos, o índice de analfabetismo era de 14,4%. No entanto, se considerarmos alfabetizadas apenas as pessoas com menos de quatro anos de ensino básico, constata-se que 41,1% da população de 10 anos ou mais de idade não atingirá este patamar até o final do século XX.”*

Várias lutas<sup>42</sup> foram sendo travadas nesse período e algumas continuam até hoje. Essas lutas se desenvolvem, seja através de grupos específicos (associações de moradores, etc.) visando a melhorias educacionais para determinado bairro ou localidade, seja através de movimentação ampla de diversos segmentos da sociedade, em nível nacional, como é a luta em defesa da universidade pública, entre outras. Podemos citar em nível local, como um exemplo de luta entre tantas outras, um grupo de moradores do Morro do Horácio/Florianópolis que, em 1985, lutou para conseguir uma escola no próprio bairro devido à falta de segurança das crianças do morro ao frequentarem as

---

<sup>42</sup> Entre outras, podemos citar: Em São Paulo, a luta das mulheres do Jardim Pedro José Nunes por educação (Ver SPÓSITO, 1993:304); Em Minas Gerais, o combate contra o clientelismo e propostas de melhoria na educação do Estado, através do Congresso Mineiro de Educação que era composto por profissionais do magistério, entidades de classes, parlamentares e a comunidade em geral (Ver CUNHA, 1995:167); Em nível nacional, a luta do Movimento dos Sem-Terra, pelo direito à educação construindo uma proposta pedagógica “a partir das relações de trabalho e de organização política e social no campo, do ponto de vista dos trabalhadores ligados ao MST” (Vendramini, 1992:123) e através da participação com outros movimentos populares, na luta pelos direitos das classes trabalhadoras.

escolas mais próximas, havendo, inclusive, mortes por atropelamento. (Cf. FANTIN, 1997).

Cabe ressaltar que , principalmente nos anos 80 e 90, consolidaram-se dois grandes movimentos sociais distintos: o movimento de luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, etc.) e o movimento de luta em defesa da escola pública e de qualidade (Conselho Nacional de Educação, fóruns em defesa da escola pública, entre outros). Ambos consideram a escolarização um direito fundamental e, em alguns momentos, buscam garantir os mesmos direitos: acesso e permanência das crianças e adolescentes em escolas públicas e de qualidade, o direito dos pais ou responsáveis de participar das decisões das propostas educacionais, etc. (Cf FANTIN:1998)

Segundo Maristela Fantin (Id., ibid.:02), *"muitas dessas lutas se cruzam, mas nas ações concretas não conseguem se vincular..."*. Deste modo, podemos dizer que, mesmo com questões de lutas em comum, esses dois grandes movimentos sociais não se articulam em suas práticas, ficando absorvidos dentro de seu *mundo de particularidades*. Não queremos desmerecer com isso a importância que estes têm na construção da cidadania das crianças e adolescentes brasileiros e todos os avanços, tanto em um, quanto em outro movimento de luta.

Constatamos que, apesar de todas essas lutas e conquistas, hoje ainda, a escolarização proposta para todas as crianças, numa escola gratuita e de qualidade, não é a realidade de muitos dos meninos e meninas de nosso País. Nesse sentido, FLEURI (1998b:3) coloca que,

*"... a precaridade estrutural do ensino público e a elitização do ensino particular, somada às estruturas escolares e as metodologias pedagógicas inadequadas, agravam os processos de subjugação e marginalização social de grande parte da população brasileira e continuam a desafiar os movimentos que lutam por garantir educação crítica a todos os cidadãos."*

Atualmente, diante ainda da necessidade de escolas, qualidade de ensino e garantia dos direitos, a luta pela educação, principalmente para as crianças e

adolescentes, continua fazendo parte do cotidiano de diversos segmentos da população.

Mesmo assim, não podemos deixar de considerar que, ao longo de nossa história, houve conquistas legais importantes visando ao direito à educação. Hoje, pelo menos, se reconhece, em nível institucional, que todas as crianças devem ter acesso à escola e oportunidades educativas de boa qualidade. Apesar desse reconhecimento legal, há problemas no que se refere à formulação das leis e principalmente na sua implementação.

Pensamos que muito se fez em termos legais para superar a realidade da criança e do adolescente, mas isso não foi suficiente para garantir alterações profundas nesta realidade. Deste modo, hoje, mais do que propor alterações na lei, ou novas leis que superem o Estatuto, a LDB e outras leis vigentes atualmente, é preciso efetivá-las na sua amplitude. Oito anos já se passaram e podemos ainda *gritar* com a mesma voz que gritou por justiça no III Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em novembro de 1992: “O Estatuto está aí, só falta *cumprir*” (MNMMR, 1995:15).

Sendo assim, faz-se necessário que a sociedade se aproprie desse novo entendimento de criança e adolescente incorporados nessas leis; que se empenhe na luta pela formulação de políticas públicas ao encontro da concretização dos direitos dessa população infanto-juvenil e que haja, também, disposição do Estado em alterar essa realidade. Mas também, é de tão fundamental importância, que as pessoas envolvidas com as crianças e adolescentes, transformem, no seu fazer cotidiano, sua postura, tendo em vista garantir de fato a cidadania desses meninos e meninas.

Ao considerarmos que a escolarização tem um papel fundamental na vida desses meninos e meninas (e não só deles) e que, tanto a educação popular como a escola são importantes nesse processo, perguntamos: atualmente, como está sendo feita a articulação dos movimentos sociais e populares com a escola, para possibilitar mudanças na realidade escolar que vão ao encontro da garantia da cidadania das crianças e adolescentes ?

Percebemos que há uma dissociação entre os movimentos populares e a

escola. Os movimentos populares encontraram formas alternativas de garantir a escolarização das crianças e adolescentes das classes populares e, muitas vezes, acabavam se concentrando num trabalho paralelo à escola muito mais do que de articulação com ela. Nesse processo, esses movimentos acumularam um conhecimento da realidade das classes populares e de seus direitos muito mais do que a maioria das escolas, até porque trabalham exclusivamente com essa população. Do mesmo modo, desenvolveram formas alternativas de ensinar que, em vários momentos, conseguiram garantir o sucesso desses meninos e meninas no processo ensino-aprendizagem.

A importância da articulação entre movimentos sociais e populares e a escola está explícita também na LDB, entre outros momentos, quando se prescreve: "*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*" (Art.1º, §2º). Do mesmo modo, ao se declarar os princípios da educação, alguns aspectos que dizem respeito à educação popular são garantidos juridicamente<sup>43</sup>.

Considerando o exposto acima, concluímos que tanto a luta por direitos, quanto a articulação desses movimentos com a escola no sentido de construir junto com ela formas alternativas de ensinar que contemplem essa população, possibilitando sua permanência e sucesso escolar, são fundamentais para construir cidadania também na escola.

Vale a pena ressaltar, que no contexto de luta pelos direitos das crianças e adolescentes, o direito à educação aparece com destaque nesse processo. Ligada a este, está a educação escolar, como fundamental na educação. Entretanto, para que esta seja emancipatória, precisa ser articulada com os contextos socioculturais das crianças e adolescentes e o desenvolvimento de sua personalidade. Estas condições são essenciais na educação popular, que visa à educação da população de que os sujeitos pesquisados fazem parte. Esses aspectos são fundamentais para a compreensão da problemática desta pesquisa que se estrutura em torno das seguintes questões: como os adolescentes das

---

<sup>43</sup> Ver LDB (1997), art. 3º, inciso I, III, VIII, X, XI.

classes populares constroem sua subjetividade nos contextos sócio-educativos em que vivem e qual o significado que atribuem às instituições educativas, em particular à escola.

Vimos, neste capítulo, que houve uma movimentação de diversos segmentos da sociedade em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, constituindo-se em dois grandes movimentos de luta: um, em defesa dos direitos das crianças e adolescentes de forma geral e outro, em defesa da educação. O segundo teve a participação intensa da educação popular. Em ambas as lutas houve conquistas, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente e o direito à escola para todas as crianças e adolescentes. Mas, por outro lado, essas leis não são cumpridas na sua plenitude, deixando muitos meninos e meninas privados de seu direito à educação, numa escola pública e de qualidade.

Diante disso, fica explícita a necessidade de se construir cidadania como parte do cotidiano desses meninos e meninas, nos diversos espaços com os quais eles se relacionem. Deste modo, pensar formas alternativas de educar na escola visando também aos interesses das classes populares, entre outras coisas, exige um conhecimento dessa população. Para tanto, é importante que conheçamos a realidade desses sujeitos desprovidos de seus direitos: quem são, como vivem, como aprendem, que significados atribuem às coisas.

Será nesta perspectiva que, a seguir, faremos uma breve contextualização dos espaços vivenciados pelos adolescentes pesquisados e a relação destes com a escolarização desses meninos.

## CAPÍTULO II – VIVENDO, APRENDENDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

*“Educação...quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz.[...] Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.”*

*(Antônio Cicero de Sousa, In C. Brandão, 1980:10)*

Propomo-nos, neste estudo, trazer um pouco da realidade dos meninos que fazem parte de setores populares da sociedade. Focalizamos a relação que estabelecem com a escola, procurando compreender qual o significado que atribuem a ela. Para que possamos alcançar estes objetivos, devemos primeiramente elucidar o entendimento de sujeitos e de *significados* e esclarecer quem são os sujeitos da pesquisa.

Por considerarmos que o indivíduo é histórico e constrói-se nas relações, construindo também seus significados, é imprescindível compreender os espaços por ele vivenciados, considerando sua cultura, sua situação social, política e econômica.

Deste modo, pretendemos, nesse capítulo, primeiramente buscar os dados mais gerais para compreendermos quem são os adolescentes pesquisados, para em seguida focalizar o específico - os espaços vivenciados por eles: Família, Rua e Casa-Lar e a relação desses espaços com a escolarização dos meninos. Os dados apresentados nessa parte do trabalho são decorrentes do cruzamento do material obtido nos prontuários dos adolescentes, nas entrevistas com eles e com a instituição<sup>44</sup> e registro no diário de campo. Pretendemos, sempre que possível,

---

<sup>44</sup> Quando nos referirmos a dados da instituição estamos nos referindo à “Casa-Lar”, onde ocorreu a pesquisa.

trazer as falas dos adolescentes pesquisados nos dados apresentados.

## 1. Espaços e Relações: Construindo Sujeitos e Significados

A temática acerca do sujeito tem primazia nas diversas ciências, principalmente na Psicologia, que busca entender sua personalidade. Há várias teorias psicológicas<sup>45</sup> que abordam a questão da personalidade. Entretanto, buscamos em SARTRE (1994) o esclarecimento desse conceito, por considerarmos que essa teoria nos possibilita compreender a dialética da realidade de ser do sujeito, considerando-o, ao mesmo tempo, produto e produtor da sua (que também é nossa) história, aspecto este fundamental para a análise dessa pesquisa.

Segundo a tese sartreana da constituição da personalidade, os indivíduos não nascem com uma personalidade pré-determinada. Ao contrário, constroem-na nas relações que estabelecem com seu corpo, com as coisas, com os outros, com o tempo (passado/presente/futuro). Deste modo, o indivíduo primeiro existe (ocupa um lugar no tempo e no espaço) para depois essencializar-se, construir-se como sujeito.

A criança ao nascer, encontra um contexto de relações estabelecidas por dimensões sociais, culturais, econômicas, etc. É mediada por este contexto que a criança vai construindo suas características pessoais, desenvolvendo assim, seus desejos, significados, sua inteligibilidade<sup>46</sup>.

Como nos afirma MAHEIRIE (1992:35),

*“... nascemos corpo e consciência na relação com o mundo e é a partir daí que vamos constituindo um EU, uma identidade. Isto significa que nascemos ninguém e vamos nos tornando alguém na medida em que vivenciamos as relações com as coisas, com os homens, com o tempo e com o corpo. Nos essencializamos, ou seja, constituímos nossa identidade a partir daí, e, enquanto produto das relações, esta identidade, este EU, é uma síntese*

---

<sup>45</sup> Podemos citar, entre outras: a psicanálise, o behaviorismo, gestalt, etc.

<sup>46</sup> Por inteligibilidade entendemos “um universo de valores, normas, definições do que é certo e errado, do que é bom e mau”. (Rosa, 1996:49)

*inacabada, uma totalização destotalizada e retotalizada para se destotalizar novamente: a identidade é histórico/dialética.”*

O homem, portanto, não é nada mais que corpo (objetividade ) e consciência (subjetividade). Esses dois aspectos, num movimento constante de unificação, mediados pela reflexão, possibilitam a constituição e o desenvolvimento da personalidade (Eu<sup>47</sup>) do sujeito.

A personalidade que é construída pelo sujeito, inserido num contexto de relações, dá-se num processo de totalização em curso, em que essa totalização é um *refazer-se* contínuo:

*“É uma totalização que se totaliza sem cessar, os fatos particulares nada significam, não são verdadeiros nem falsos enquanto não forem referidos pela mediação de diferentes totalidades parciais à totalização em curso”. (SARTRE, 1994:124)*

Assim sendo, o Ego é um processo constante de construção dialética – corpo e consciência unificados. Este é transcendente<sup>48</sup>, tornando-se assim, possível de ser conhecido e também de ser mudado. Dentro dessa perspectiva de construção da personalidade, o sujeito não é simplesmente produto ou manifestação da realidade em que está inserido, existente inclusive anteriormente à sua chegada. Ele é, sim, produto e produtor, à medida que reflete essa realidade mas também é agente de mudanças realizando sua própria trajetória nesse mundo já existente.

Considerando esses aspectos, podemos dizer que é através das relações que o indivíduo vai construindo um processo de aprendizagem. E é através desse processo de aprendizagem que o indivíduo desenvolve a reflexão<sup>49</sup>, a qual possibilitará a apropriação dos sentidos, valores e significados que são dados às

---

<sup>47</sup> Em SARTRE, o EU, a essência, o Ego, são a mesma coisa. (MAHEIRIE,1992:32)

<sup>48</sup> Quando nos referimos ao Ego como transcendente queremos dizer, como nos coloca FRANCISCO (In BERTOLINO, 1996:38) que: “...o ego é um habitante do mundo, estamos aí entre as coisas e entre os outros. Não somos o resultado da atualização de uma essência transcendental, interior ou coisa parecida. Nos fazemos na exata medida em que nos movemos no mundo e nos afetamos com ele. O que somos é a razão direta de nossas ações e estados experienciados concretamente.”

<sup>49</sup> A reflexão se constitui à medida que vai havendo a constituição do EU e isto implica uma síntese das relações vividas entre corpo/consciência com o mundo. (MAHEIRIE,1992:35)



coisas. Deste modo, a mediação estabelecida pelas relações juntamente com a possibilidade da reflexão engendra e constrói a identidade do indivíduo.

Sob essa ótica, consideramos que, ao longo da vida, o indivíduo constitui mediações fundamentais e estas terão implicação na maneira como ele irá *vivenciar-se sendo*, construindo, a partir disso, suas condições e possibilidades de “*ser-no-mundo*”<sup>50</sup>. Poderá vivenciar-se capaz ou incapaz de fazer algumas coisas ou ser alguém, à medida que for confirmado, motivado em suas ações ou não, sentir-se sujeito da construção de sua história ou não, colocando-se, assim, como podendo ser ou não frente ao mundo. (Cf. CASTRO, S.d.)

A partir da reflexão, já na infância, a criança apreende sua condição de vida, social e econômica, através da família, dos amigos, professores e com quem e com o que mais possa relacionar-se. Nesses contextos, são colocados normas, valores, papéis a desempenhar, etc. A criança age de forma a aceitar ou se contrapor a essa situação, vivenciando, assim, as contradições inerentes a esses contextos. É mediatizada por essas relações que a criança começa a construir suas possibilidades de ser frente ao mundo e vai fazendo suas escolhas. Deste modo, *“tudo isso atravessa a existência da criança e ela vivência as contradições de maneira a superar e conservar. Ou seja, ela agirá negando sua situação com os próprios gestos, papéis e maneiras de ser que foram aprendidos e que quer recusar”*, construindo assim o seu próprio estilo, seu jeito de ser. (MAHEIRIE,1992:44)

Nessa perspectiva, compreender os espaços vivenciados pelos adolescentes pesquisados, bem como sua cultura, é compreender esses sujeitos e vice-versa:

*“ ... o homem é relação e nenhuma singularidade se faz sem a pluralidade. Tudo é produto e produção das relações vividas com os outros, com o mundo. (...)*

*Não há homem sem situação, e esta situação caracteriza-se pelas condições objetivas do meio (condições sociais, econômicas, culturais e políticas). É sobre estas condições que o homem se*

---

<sup>50</sup> Esse termo deve ser entendido no sentido de movimento, já que a personalidade se forma a partir das relações que estabelece com o mundo, através de um movimento de síntese contínuo.

*movimenta, se faz, se constitui numa identidade.”(MAHEIRIE, 1992:36)*

Assim, é nesse “*novelo*”(emaranhado de fios) que é a vida, que o indivíduo vai tecendo a história. O homem singular faz a sua história e a história coletiva através de suas ações. Entretanto, ele não a faz sozinho, e é por isso mesmo, que o resultado nem sempre é como se quer. O resultado é produto das ações de todos os homens. Todavia, o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor do meio em que vive. Não podendo realizar a história sozinho, não deixa de fazê-lo em sua ação singular.

A respeito disso, MAHEIRIE (1992:39) afirma que,

*“não temos a mínima possibilidade de estabelecer um caminho que não se insinue num caminho alheio, que não encontre um outro, que não se faça fazendo um outro, e sendo feito por ele.”*

Assim, as histórias singulares e a coletiva se cruzam, entrecruzam, se tecem, destecem, formando um complexo de relações que constitui ao mesmo tempo o sujeito e o coletivo. Ao realizar sua história individual, construindo assim, a história coletiva, o homem faz escolhas. Escolher é condição humana, à medida que são suas escolhas que o objetivam, independentes de serem estas críticas ou alienadas. A escolha é a possibilidade que o homem tem de não ser simplesmente produto do meio em que vive. À medida que o homem escolhe, ele tem a possibilidade de se fazer diferente do que fizeram dele. Entretanto, não escolhe simplesmente aquilo que quer, mas dentro de um contexto de possibilidades – a escolha é contingente.

É no fato de ter como condição humana escolher, mesmo que esta escolha seja alienada, que o homem se funda como *ser livre*. *Ser liberdade* é ter sempre que escolher dentro do contexto de possibilidades que nos aparecem. Essa liberdade de que estamos falando diz respeito à liberdade enquanto compromisso e não o livre-arbítrio, existindo como condição ontológica do ser humano.

É pela mediação do contexto em que se vive que se constrói a perspectiva de futuro. Caminha-se sempre em direção a um futuro, ou seja, o sujeito se constitui mediado por um passado sempre em direção a um futuro.

Nesse sentido, ao considerarmos o movimento dialético, a personalidade não pode ser considerada simplesmente como produto de um passado; deve-se considerar a dimensão do futuro também, visto que o indivíduo move-se sempre tendo como horizonte vivências passadas, relacionando-as com o que ainda não é, com as possibilidades de ser e com o que deseja ser. Vale ressaltar ainda, que o que unifica as vivências que o indivíduo estabelece com as coisas, com a comunidade, com as normas impostas, com o tempo, etc. é o *projeto*.

O projeto, como defende ROSA (1996:51), é "*o movimento vivo do ser humano, e cada ação sua se faz um movimento de eleição. É nesse sentido que o projeto é um elemento unificador das ações humanas. O homem do presente é resultado do homem que foi no passado e que vem sendo até aqui, e do homem que projeta ser no futuro. É histórico, já foi vivido e ainda está por ser realizado*".

Levando em conta todos esses aspectos da personalidade construída mediada pelas relações estabelecidas com o mundo, sempre em direção a um futuro e constantemente em construção, podemos analisar as diferentes dimensões (social, cultural, econômica, subjetiva, etc.) dos sujeitos pesquisados pautadas na realidade vivida por eles.

Considerando a constituição do sujeito, como vimos há pouco, podemos afirmar que os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, construíram-se mediados pelos espaços vivenciados por eles. Deste modo, o que são hoje, os valores e significados que dão para as coisas, o seu modo de se portar, é resultado desse processo de construção continuada que foi ocorrendo ao longo dos anos, através da aprendizagem proporcionada pelas relações que foram estabelecendo com as pessoas e o mundo de forma geral.

O *significado* nada mais é do que a compreensão que o sujeito tem das coisas, pessoas ou de si mesmo, o que isso lhe diz, qual a importância que tem na sua vida. De acordo com MAHEIRIE (1992:46): "*As significações estão em toda parte, nas coisas, nos objetos, no mundo e a história humana é carregada de significações*". Assim, podemos dizer que o *significado* é algo construído, mediado

pelas relações que os sujeitos estabelecem e por isso não é imutável.

Com o intento de contribuir para essa reflexão acerca do *significado*, buscamos em VYGOTISKY seu conceito. Este autor concebe o *significado* diretamente ligado ao pensamento e à linguagem:

*“Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério ‘da palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como fenômeno do pensamento. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminado por ele. (VYGOTSKY, 1989:104)*

Deste modo, o *significado* para VYGOTSKY, segundo WEBER (1998:87), *“são formações dinâmicas que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança e em função, também, das mudanças nas formas de funcionamento de seu pensamento”*.

Frente a essas considerações, compreendemos que os diferentes espaços vivenciados pelos adolescentes pesquisados: família, rua, Casa-Lar, são constituídos de significações, construídas pelas pessoas que ali estão inseridas. Na relação que estabeleceram, com esses e outros espaços, os adolescentes pesquisados foram delas se apropriando, através da reflexão, e constituindo os seus significados. Estes, por sua vez, nos foram mostrados através de suas falas, que deram vida ao seu pensamento.

Assim, podemos dizer que, mesmo sem se darem conta, as pessoas que estão nesses espaços em relação com esses adolescentes são participantes na construção da personalidade destes e de seus significados. É nesta relação que os adolescentes vão se apropriando do modo de ver o mundo, significando e ressignificando valores e concepções e construindo um jeito de ser e o significado que atualmente atribuem à escola. Deste modo, para entendermos seus significados, no caso específico desse trabalho – o significado dado à escola –

temos que tentar compreender quem são os adolescentes pesquisados, reportando-nos às relações vivenciadas por eles.

## 2. Quem São os Sujeitos Pesquisados

Os meninos pesquisados são adolescentes<sup>51</sup> de 12 a 15 anos de idade, oriundos de famílias pobres que, na maioria, viviam ou ainda vivem, em precárias condições de moradia, nas periferias e favelas da Grande Florianópolis. Estes, num momento de suas vidas, saíram de suas casas e se inseriram na rua: uns de modo eventual (dois a três dias dormindo na rua e outras vezes nesta permaneciam, mas dormiam em casa) e outros, por períodos mais prolongados (vivendo e dormindo na rua, em média seis meses a um ano). A saída de casa deu-se através do trabalho informal e mendicância, bem como por fugas devido a problemas familiares (abandono dos pais; conflitos familiares, etc.) Atualmente residem numa Casa-Lar.

A maioria deles, principalmente no período em que se encontravam em contato com a rua, passaram por diversos programas de atendimento à criança e ao adolescente, permanecendo, na maioria das vezes, por períodos bem curtos (alguns dias ou poucos meses). Os mais citados pelos meninos nas entrevistas foram: Albergue Santa Rita de Cássia<sup>52</sup> e Casa da Liberdade. Ambos são programas de atendimento à criança e ao adolescente, de caráter governamental. O primeiro se constitui em um programa de regime de abrigo e atualmente está num processo de transição, transformando-se em casa de passagem. O segundo, refere-se a um programa sócio-educativo em meio aberto.

Diante do exposto acima, faz-se necessário assinalar que os adolescentes pesquisados saíram de suas famílias, passaram pela rua, inseriram-se num

---

<sup>51</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, entende-se por adolescentes, pessoas *entre doze e dezoito anos de idade*. (E.C.A., 1994, art. 2º). Entretanto, ao falarmos de adolescentes, não pensamos simplesmente como uma faixa etária, mas também e principalmente, como um momento de vida específico, em que a pessoa, numa tentativa de firmar-se existencialmente, vai marcar suas opiniões e desejos frente ao mundo.

<sup>52</sup> Sobre este programa de atendimento ver a dissertação de Maria de Fátima P. Lepikson intitulada: *Meninos em Risco – análise da prática da (des)proteção em regime de abrigo* (UFSC, 1998).

programa de atendimento e estão atualmente na escola. Isso não se deu de uma forma linear, foi um movimento de idas e vindas nesses diversos espaços. Atualmente, estão num outro momento de suas vidas, em que saíram da rua e não a têm mais como uma possibilidade. Estão morando numa Casa-Lar e têm garantidos alguns direitos básicos como educação, alimentação e moradia.

Esses adolescentes tiveram contato também com outros órgãos de atendimento, como o Conselho Tutelar. Através deste foram encaminhados para a Casa-Lar, onde devem ficar provisoriamente, até ser efetuada a permissão de retorno às suas famílias de origem ou, em alguns casos, os encaminhamentos para adoção. Apesar do abrigo ser uma estada provisória, por ocasião da pesquisa, esses adolescente encontravam-se morando nele entre três meses e dois anos (a maioria reside no abrigo há mais de um ano).

Atualmente, dos seis adolescentes pesquisados, três mantêm vínculos familiares. Destes, dois vão para casa freqüentemente (no mínimo uma vez por mês) e um recebe visita dos parentes ou visita-os esporadicamente; os outros três restantes não recebem visitas e, apesar de terem família ou outros parentes, não são procurados por estes. Há casos de recusa por algumas famílias em manter contato com o adolescente<sup>53</sup>, ficando, assim, comprometida a constituição do vínculo com a família de origem.

No período em que esses meninos encontravam-se morando com seus familiares foram matriculados na escola. Em sua trajetória escolar foram matriculados mais de uma vez (em média três vezes), no mínimo em duas escolas diferentes. Percebemos também que, devido à vida itinerante dos pais ou pelo fato de ficarem ora com os pais, ora com os avós ou outros parentes, mudavam de bairro ou cidade com freqüência, o que implicava saída da escola. Entretanto, não foi esse o único motivo que propiciou a evasão escolar desses meninos; outros motivos levantados por eles referem-se à inserção na rua e problemas escolares (expulsão por mau comportamento e descontentamento por parte deles com relação à escola). Foi constatado, assim, que todos os adolescentes tiveram uma

---

<sup>53</sup> Informação obtida pela instituição em maio/98.

trajetória escolar descontínua. E, que quando os meninos saiam da escola ou eram expulsos, sua volta para a escola se efetivava à medida que os parentes ou programas de atendimento à criança e ao adolescente os matriculavam novamente.

Nesta trajetória, devido à repetência, saída da escola ou ingresso com idade superior à prevista para o início escolar, os meninos estão em média com 12 anos na 1ª série e com 13 a 15 anos na 3ª série. Desta forma, encontram-se com idade superior à prevista para a inserção em cada série escolar, considerada comumente como *defasagem* entre idade e série. Atualmente todos freqüentam regularmente a escola – condição para a permanência na Casa-Lar.

Além de estudar, três dos adolescentes pesquisados trabalham: um no Projeto Guias Mirins<sup>54</sup> e dois numa creche na função de serviços gerais. É importante marcar que esse trabalho é desenvolvido pelos meninos no horário oposto à atividade escolar. Desta forma, eles ficam um período do dia trabalhando e o outro na escola.

Através dessa breve contextualização de quem são os adolescentes pesquisados, pudemos observar que esses meninos passaram por diversos espaços ao longo de suas vidas. Baseando-nos na premissa de que é a partir das vivências nesses espaços, inclusive no escolar, que construíram o *significado que atualmente atribuem à escola*, faz-se necessário compreendermos mais das relações sociais que estabeleceram. A seguir, então, buscaremos, a partir dos dados da pesquisa de campo, compreender um pouco da realidade por eles vivenciada em diferentes contextos e a relação desses com a escola..

### 3. A Família

A família, na maioria dos casos, é a primeira referência que a criança tem a partir do momento de seu nascimento. Ao nascer, essas crianças encontram uma família instituída de determinada forma, com expectativas, desejos e

---

<sup>54</sup> Refere-se a um projeto de trabalho, em que adolescentes atuam como carregadores de malas, prestam informações e orientam os usuários, e têm como local de atuação o Terminal Rodoviário Rita Maria (em Florianópolis).

possibilidades, e nela vivenciam situações de prazer e desprazer. É a família que vai lhes mostrar, através da fala e da vivência, o mundo (o que são as coisas, para que servem, o que significam). Do mesmo modo, é através dessas referências e de tantas outras que elas terão ao longo de sua vida que vão aprendendo a significar suas experiências e percebendo suas possibilidades e seu espaço no mundo. Assim, é mediada por estas relações que a criança vai aprendendo as coisas e se construindo como pessoa.

Ao procurarmos conceituar a família, nos deparamos com diversos pontos de vista e formas de concebê-la<sup>55</sup>. Cristina Bruschini (1993:63) coloca como aspecto fundamental que o conceito de família refere-se, de um lado, a um *"grupo social concreto e empiricamente delimitável"*, e, de outro, remete também a um *"modelo cultural e à sua representação."* E, desta forma, *"a análise da família deve por isso mover-se tanto no plano das construções ideológicas quanto no de seu papel na organização da vida social"*.

Sob esta ótica, não podemos compreender a família como *"natural"*, visto que ela pode *"assumir configurações diversificadas em sociedades ou grupos sociais heterogêneos"* (Id., ibid.:51). Deste modo, conceber a família, dentro desta perspectiva, é dissolver a tendência que existe, tanto no campo do senso comum quanto no campo científico, de *naturalização* da família.

Relacionado a isto, é importante considerarmos também o aspecto da *mutabilidade*, sendo que a família pode se apresentar sob aspectos diferentes, de acordo com cada momento histórico. Essa mutabilidade de que estamos falando, é marcada por BRUSCHINI (1993:51), ao referir-se a outros autores:

*"Yong e Willmot, autores ingleses, acreditam que a história da família pode ser relatada em estágios, e descrevem a família inglesa a partir do período pré-industrial. Nesse primeiro estágio,*

---

<sup>55</sup> Cristina Bruschini cita vários autores e suas concepções sobre família. Entre eles: Philippe Ariès, que apresenta uma descrição do surgimento da família nuclear burguesa, composta basicamente por pai, mãe e filhos e por uma complexa combinação de autoridade e amor parental; Talcott Parsons concebe que a família é sobretudo uma agência socializadora, cujas funções concentram-se na formação da personalidade dos indivíduos; Agnes Heller traz à tona novas questões para se pensar a família como agência de produção ideológica; Lévi-Strauss traz a idéia de que não dá para pensar o átomo do parentesco a partir da unidade biológica, o que o leva a introduzir na análise a dimensão cultural: para se formar, a família precisa de dois grupos, que se casam fora do seu próprio grupo. (Cf. BRUSCHINI, 1993:54)



*homens, mulheres e crianças trabalhavam juntos tanto na casa quanto no campo e a unidade familiar era antes de tudo uma unidade de produção. O segundo estágio é definido pela ruptura advinda com a Revolução Industrial do século XIX e a industrialização da venda da força de trabalho. A partir do século XX, já em seu terceiro estágio, a unidade da família é restaurada em torno de sua função como unidade de consumo. A vida se torna mais privatizada, a família extensa cede importância à nuclear e, dentro do casamento, os papéis sexuais se tornam menos segregados."*

A partir do exposto acima, podemos dizer que a família, como um grupo social, vai construindo-se diferentemente, dependendo da sociedade da qual faz parte e se transformando ao longo da história. O modelo predominante de família na sociedade ocidental moderna é o modelo nuclear ou conjugal – um grupo composto de pai, mãe e filhos. Entretanto, a realidade distancia-se bastante desse modelo, pois *"o grupo tanto pode extrapolar o modelo, pela inclusão de parentes ou agregados, quanto nem mesmo realizá-lo, como no caso de casais sem filhos, irmãos sem pais ou família nas quais um só dos cônjuges está presente. Portanto, exceções ao modelo não apenas reforçam sua elasticidade, como também a riqueza da realidade empírica, que de longe o extrapola."* (Id., *Ibdem*:63)

As famílias que fogem ao modelo dominante são concebidas dentro dos parâmetros do senso comum como *desestruturadas*. O fato de essas famílias se organizarem de forma, muitas vezes, diferenciada do modelo dominante, não as faz desestruturadas. Elas simplesmente constituem uma outra forma de se organizar.

Ao nos depararmos, através da coleta de dados da pesquisa, com as famílias dos sujeitos pesquisados, percebemos que a maioria delas foge ao modelo. Pois, quando os meninos pesquisados moravam com seus familiares, a unidade doméstica/residencial era composta de parentes (tios, avós), além da mãe, pai ou padrasto e os filhos. Por vezes, era somente a mãe, os filhos e parentes. Assim, podemos dizer que as famílias desses meninos não se organizavam em torno do modelo nuclear, tinham uma outra forma de organização.

Não é somente as famílias dos adolescentes pesquisados que diferem do modelo dominante de família. Hoje em dia, autores como Claudia Fonseca, já discutem que esse modelo não dá mais conta de compreender as famílias brasileiras. Esta autora traz à discussão o conceito de “*circulação de crianças*” entre casas que não a de seus genitores, e isto interferindo na dinâmica de parentesco.

*Embora estatísticas demográficas baseadas em unidades residenciais estáticas possam oferecer um outro quadro, estudos antropológicos sobre famílias de baixa renda demonstraram repetidas vezes a natureza aberta da unidade conjugal. Muitas vezes aparente no próprio aspecto da residência, este caráter aberto torna-se perfeitamente evidente quando algumas famílias são acompanhadas nas rotinas diárias. Apesar de cada casal gostar de ter seu próprio canto para cozinhar, as crianças se infiltram pelas fronteiras dessas ‘casas’ burlando os limites entre uma ‘família’ e outra. [...] Uma viagem para o interior para assistir ao casamento de algum parente, ou o almoço dominical na casa de uma tia podem virar estadas de anos, dependendo da convivência para o adulto e do desejo expresso da criança. (FONSECA, 1993:120)*

Outro fato interessante constatado na pesquisa de campo é que alguns dos meninos residiram por algum tempo somente com os avós. Isso ocorreu pelo fato de que, com a inserção de um padrasto na família, nem sempre havia lugar para as crianças nesse novo contexto familiar. Há mães que para ficar com o “novo marido” abdicam da relação com os filhos. Estes, são criados por outros parentes ou instituições. Como é o caso de um dos meninos abrigados, cuja mãe foi morar com o padrasto, deixando o menino com a avó, pois este e o padrasto viviam em constante atrito<sup>56</sup>. Constatamos assim, uma “*circulação*” das crianças por diversos espaços familiares e extra-familiares.

Esse aspecto da circulação é também identificado por FURINI (1998:49) em sua pesquisa sobre a trajetória de vida de alguns adolescentes com vivência de rua em Florianópolis:

---

<sup>56</sup> Dados obtidos com a instituição em nov./97.

*"O fato de estarem em muitos momentos sob os cuidados de outras pessoas, que não exatamente familiares (pai e mãe, mais precisamente), marca na história destas crianças o início da experiência de estar em movimento, circulando entre as famílias, os grupos, as casas e a rua, apontando também para uma outra forma de organização familiar, onde "cabe" a presença de outros membros, onde há uma **mobilidade** maior do que nos domínios restritos da casa".*

Compreender a família desses adolescentes pesquisados nos remete a uma discussão acerca de suas condições de vida. Pois, como vimos anteriormente, a maioria dessas famílias, localizam-se nas periferias e favelas da cidade. Na maioria delas, vivendo em precárias condições de vida, como muitas das famílias brasileiras.

Os dados do Censo de 1991, organizados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos mostram claramente a situação vivida pelas crianças e adolescentes de nosso país.

*"No país, 40,3% de crianças de até seis anos encontram-se em famílias cujo chefe ganha até um salário mínimo; na faixa entre um e dois salários mínimos, o percentual é de 64,6%. Os dados mostram ainda que 6,28% (1.468.329) das crianças de até seis anos de idade no país vivem em favelas." (SOUSA, 1996:17)*

Para complementar esses dados nos reportamos a quatro pesquisas nacionais realizadas pela Datafolha, publicadas na Folha de São Paulo em 26 de setembro de 1998.

*"O Brasil tem, em 1998, 25 milhões de miseráveis com 16 anos ou mais. Eles representam 24% da população nessa faixa etária.[...] Os miseráveis estão no patamar mais baixo da pirâmide social. Sofrem com os piores níveis de renda e escolaridade. Estão marginalizados no mercado de trabalho e apresentam a mais alta média de idade de todos os grupos."*

São consideradas miseráveis nessa pesquisa as pessoas que são analfabetas ou possuem, no máximo, o 1º grau incompleto e em sua maioria com renda familiar de até dois salários mínimos. Esses números nos mostram que grande parte das famílias brasileiras vive em precárias condições de vida, o que as leva a lutar pela sobrevivência. Dentre estas estão a maioria das famílias dos adolescentes entrevistados.

A situação de pobreza em que se encontram essas famílias deve ser entendida como nos mostra TELLES (1992:10), no seu estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo:

*“... a pobreza significa algo mais do que a vivência de privações materiais. Pois o trabalho desqualificado, a ocupação incerta, o desemprego e subemprego condensam uma malha de preconceitos e estigmas que sedimentam desigualdades através de discriminações diversas.”*

As famílias pobres brasileiras, por serem pobres, carregam o estigma de *sujas, marginais e violentas*. E, desta forma, seus filhos – os *filhos da pobreza* – são condenados ao mesmo preconceito. Esse preconceito tem como consequência não permitir que a realidade dessas famílias seja vista e compreendida. Ao contrário do que se concebe no senso comum, a pobreza não determina a violência e a marginalidade. Assim, com um olhar despojado de preconceitos nos propomos a compreender as famílias desses meninos, prestando contas à realidade.

Estas famílias, vivendo numa situação de pobreza, fazem parte de uma população que não tem seus direitos garantidos e precisa garantir a cada dia sua sobrevivência: alimentação, saúde, moradia. O trabalho, seja formal ou informal, é uma alternativa de garanti-la, mesmo com dificuldades. A busca por condições de sobrevivência é compartilhada por todos da família, inclusive os filhos, mesmo estes sendo crianças e adolescentes. Assim, independente da idade, inserem-se no mundo do trabalho; seja em casa realizando as tarefas que seriam da mãe : lavando, cozinhando, cuidando dos irmãos menores, etc., para que ela possa trabalhar; seja na rua, tomando conta de carros, vendendo doces, pedindo esmolas, ou ainda em instituições: comércio, empresas, entre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente visa à proibição de qualquer trabalho a pessoas menores de quatorze anos, exceto na condição de *aprendiz*<sup>57</sup>. (Cf. E.C.A., 1994, art.60). Apesar disso, muitas crianças e adolescentes fazem parte

---

<sup>57</sup> Sobre isso ver o Estatuto da Criança e do Adolescente, arts. 62-63. Vale a pena marcar que é considerado “trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (E.C.A., 1994, art.68, §1º).

do mercado formal (empresas, comércio) e informal (vendas na rua, engraxates, guarda-carros) de trabalho. Na maioria desses trabalhos, não é considerada a *condição peculiar de pessoa em desenvolvimento* estabelecida pelo Estatuto, sendo que realizam o mesmo trabalho que um adulto, porém, ganhando menos.

TELLES (1992:289), nos auxilia a pensar sobre a mobilização de todos os membros das famílias na busca de recursos e fontes de renda para garantir sua sobrevivência e a relação com os direitos:

*"Na ausência de direitos que garantam o poder de barganha no mercado de trabalho, ou seja, salários decentes e estabilidade nos empregos, na ausência de políticas sociais que garantam a sobrevivência nas situações de desemprego, mas também da doença, da invalidez e da velhice, nessas circunstâncias todas – homens, mulheres, crianças, adultos e velhos são transformados virtualmente em população ativa."*

Há também na sociedade, de forma geral, um princípio de que *"o trabalho engrandece o homem"* e, desta forma, deve ser assumido desde cedo. Essa racionalidade perpassa pelas relações não só nas famílias, mas em outros espaços de circulação dessas crianças e adolescentes, como por exemplo, nos programas de atendimento. Estes acreditam que farão um bem à criança e ao adolescente encaminhando-os o quanto antes para o trabalho, pois assim, os tiram da ociosidade, que é entendida como possibilitadora da *vagabundagem e marginalidade*. Dentro desta perspectiva, o trabalho é visto, não só como uma alternativa de sobrevivência, mas também como valor educativo contra a *marginalidade*.

Segundo Sônia M. Gomes Sousa (1996:71);:

*"...o trabalho que as crianças executam não as leva a um crescimento e/ou aperfeiçoamento humano, mas à insatisfação, ao bloqueio do seu desenvolvimento e à impossibilidade de construir sua cidadania na medida em que estão inseridas em relações marcadas pela miséria, pela exploração e pela exclusão."*

Nesse sentido, podemos dizer que a criança e o adolescente pobres se submetem a trabalhos através dos quais são extremamente explorados. Estes trabalhos, muitas vezes insalubres, podem ocupar todo o seu dia, como é relatado numa reportagem de Simone Biehler Mateos:

*"Cerca de 3,5 milhões de menores de 14 anos trabalham no Brasil. Mais de 70% deles recebem em torno de meio salário mínimo. Outros, semi-escravos, cumprem jornadas de até 12 horas e não recebem nada por isso. Arrebentam os pulmões nas carvoarias ou nas fábricas de calçados inalando cola. Cortam até 2 toneladas de cana por dia ou carregam pesadas caixas de laranjas, ganhando lesões irreversíveis. Não são casos isolados, da periferia atrasada do sistema produtivo." (Revista Atenção, dez.95 / jan.96)*

Crianças e adolescentes das classes populares, ao realizar as tarefas domésticas, muitas vezes com o compromisso de executá-las sozinhos, ou fora de casa, com uma regularidade obrigatória, substituem o trabalho adulto. Assim, assumem responsabilidades de adulto na organização da vida doméstica. Essa situação é considerada como *adulterização da infância* ou *adulterização precoce*.

A infância desses adolescentes mistura-se com atividades adultas, ao ter que buscar formas alternativas de sobrevivência para si e, algumas vezes, para toda a sua família, através do trabalho, da mendicância, etc. Exemplo disso, é o caso de uma das famílias dos adolescentes pesquisados em que os pais foram trabalhar em outro Estado e a filha mais velha (que à época tinha 14 anos) ficou responsável pelos irmãos<sup>58</sup> e pela manutenção da família. Nesse contexto, todos foram envolvidos em atividades remuneradas. Dentro dessas condições, a rua apareceu como uma forma alternativa de buscar sobrevivência para todos da casa.

O entendimento que comumente se tem de infância explicita a idéia de proteção, dependência, brincadeira e formação. Entretanto, dessas crianças e adolescentes que precocemente desenvolvem trabalho adulto exige-se que criem certa independência pessoal para desempenhar seu trabalho, sendo submetidos a exploração e riscos. Sobre isso, LEPIKSON (1998:94) diz:

*"Ser criança para grande parte da população infantil significa se ver exposta aos riscos decorrentes da inserção precoce nos espaços públicos. Significa trocar os seus direitos que lhes reservam tempo para brincar e o tempo para estudar pelas obrigações inerentes ao mundo adulto."*

---

<sup>58</sup> Dados obtidos através da instituição em nov./97.

Vemos, então, que as necessidades reais da vida cotidiana lançam essas crianças prematuramente para o trabalho ou outras atividades de retorno financeiro (mendicância, roubo, etc.). O trabalho comumente exercido por esses meninos e meninas, seja em casa ou na rua, não deixa tempo livre para que possam estudar, brincar e *viver seu direito à infância*. Assim, essa luta pela sobrevivência faz com que o tempo de infância, dos sonhos, das brincadeiras seja secundarizado e até anulado em alguns momentos.

Entretanto, rompendo com a *castração do direito à infância* a que são submetidos, esses meninos e meninas arrumam formas de diminuir o peso dessa condição de adultizados. Mesmo que num tempo bem mais reduzido do que os que não trabalham, eles arrumam formas de brincar. Constatamos isso, através do fato presenciado, em vários momentos, com relação aos meninos trabalhadores da rua que brincavam ao mesmo tempo em que estavam trabalhando. Como por exemplo, é comum observar que alguns meninos ao entregarem jornal vão fazendo zigue-zague com suas bicicletas, empinando-as, disputando corrida com os colegas.

Estudar já se torna mais difícil em função de sua demanda específica (horário de entrada, deveres escolares, etc.). O trabalho informal ou formal, muitas vezes, não possibilita a frequência da criança e do adolescente à escola, devido aos horários que são incompatíveis, ao cansaço, etc. Entretanto, no caso de instituições ligadas a programas de preparação para o trabalho, a frequência escolar é obrigatória, pois aparece como uma condição para a permanência da criança ou do jovem no programa. Este, submete-se à difícil tarefa que é conciliar o trabalho e a escola.

Além disso, a inserção da criança e do adolescente no mercado informal de trabalho, por ser este, na maioria das vezes, desenvolvido nos calçadões dos centros das cidades, nos semáforos, na rua de modo geral, acaba por possibilitar a inserção desses meninos num mundo muitas vezes desconhecido – o “*mundo da rua*”. Deste modo, podemos dizer que muitas das crianças e adolescentes que moram na rua, inseriram-se nela através do trabalho informal e mendicância. Como é o caso de Fábio que começou indo para a rua pedir esmolas e foi aos

poucos trocando a casa pela rua<sup>59</sup>.

Essa dinâmica de luta diária pela sobrevivência, faz com que a rua apareça como uma possibilidade não só de trabalho, mas, em alguns casos, de fuga da violência vivenciada em casa. Como nos coloca um dos meninos pesquisados: *"Eu saí de casa, porque achei que a rua era melhor [referindo-se à violência], mas não é não"* (Maurício, fev./98).

O espaço doméstico é vivido por esses meninos também como um espaço de *violência*, apesar deste ser estabelecido socialmente como espaço de proteção, carinho e cuidados. Essa violência não se reduz às relações familiares: faz parte de um contexto social, onde há fome, exploração pelo trabalho, extermínio de crianças e adolescentes, etc. - numa sociedade que tem a violência como possibilidade de relação. É importante deixar claro que, apesar de identificarmos as diversas formas de violência, não compreendemos que ela possa estar naturalizada nos diversos espaços onde aparece, ou seja, a violência é construída.

Os adolescentes pesquisados resistiram em falar dos conflitos existentes na sua família. Quando questionados sobre a mesma, diziam ter conflitos, mas não se propunham a falar sobre isso, preferiam falar sobre aqueles de quem gostavam e a saudade que tinham da mãe. Como esse depoimento demonstra: *"Não fui para casa, porque teve uns problemas lá"* (Marcelo, fev./98). Quando questionado sobre esses problemas, mudava de assunto, não querendo falar deles. Através da instituição ficamos sabendo que ele havia brigado com a mãe e não quis ir para casa naquele final de semana e que outras vezes isso havia ocorrido tendo como motivo as constantes brigas entre ele e o padrasto. Esse outro depoimento mostra a saudade dos familiares presente em diversas falas dos meninos pesquisados: *"Eu não sei onde minha mãe está morando, só a avó, tenho saudade dela[referindo-se a mãe]"* (Maurício, fev./98).

Talvez pela ausência ou pouco contato da maioria dos entrevistados com seus familiares, falar sobre a família se torna mais difícil, pelo fato de estarem distantes ou ainda por trazer à tona coisas de que não querem lembrar. Deste

---

<sup>59</sup> Dados obtidos através da instituição em abril/98.



modo, os dados aqui presentes foram obtidos muito mais através da instituição, seja na conversa com pessoas afins ou nos prontuários, do que nas conversas com os meninos. Deste modo, é importante questionar qual o conceito que essas pessoas que deram essas informações e escreveram esses prontuários têm de família, mais especificamente, de família pobre. Pois, o como se concebe a família pobre, possibilita direcionar o olhar para ela, ou seja, se *a priori* tenho o conceito de família pobre como *desestruturada e violenta*, possivelmente o meu olhar buscará confirmar estes aspectos.

Através dos dados obtidos sobre a família dos meninos pesquisados, principalmente através dos prontuários e conversas com membros da instituição, constatamos que a violência no convívio familiar é um fato presente para os adolescentes pesquisados, desde violência psicológica até violência física.

Por serem eles parte de uma população pobre, poderíamos associar a pobreza à violência. Entretanto, este seria um equívoco. A violência encontra-se nas famílias, independente de sua situação financeira, credo, sexo e idade. Há pais que embasados numa educação autoritária utilizam de violência para garantir o respeito às normas impostas, mulheres que são espancadas pelos maridos, etc., independente da classe social que ocupam.

Percebemos, na constituição familiar desses meninos, que a mãe assumia um papel importante. A maioria dos entrevistados eram de pais separados, não muito presentes na vida dos meninos, ou pais falecidos, e era a mãe quem permanecia com os filhos ou mais próxima destes. Em torno dela mantinha-se o círculo familiar. Entretanto, nos casos em que houve a entrada do padrasto na família, denota-se a permanência ou aumento dos conflitos. Como é o caso de vários dos meninos pesquisados, cujos padrastos batiam no filho e na esposa e de alguns usuários de drogas e alcoólatras.<sup>60</sup>

Entretanto, em nossas conversas, evidenciaram-se ações de cuidado e preocupação por parte dos familiares. Por parte dos meninos, foi evidenciado carinho por um ou mais membros da família (mãe, avó, irmãos). Como expressa um dos meninos nessa breve frase: "*A minha avó é muito legal*" (Marcelo,

---

<sup>60</sup> Dados obtidos através da instituição em nov./97.

nov./97). Isso denota que a família não é, como preconceituosamente se pensa, um espaço constituído somente de violências; é também um espaço de cuidado, afeto, troca, onde tem pessoas *legais*, de onde se tem *saudades*.

### 3.1. A Família e a Escolarização dos Filhos

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental a todas as crianças e adolescentes, e estabelece que, “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (E.C.A., 1994, art. 55)

Entretanto, no período em que os adolescentes<sup>61</sup> pesquisados estavam com suas famílias de origem (às vezes morando somente com as mães, com os avós, ou com os tios), os responsáveis por eles, muitas vezes, não os matriculavam no ensino regular e quando o faziam, os adolescentes já estavam com idade superior à prevista para início da vida escolar. Assim, dos pesquisados somente dois deles foram matriculados com a idade determinada para início do ensino fundamental.

Como vimos acima, as famílias desses meninos fazem parte de uma população que nem sequer tem seus direitos fundamentais garantidos. Isso nos remete a questionar: como garantir que os pais matriculem seus filhos na escola se até os direitos à vida e à saúde dessas famílias lhes são negados? Ou ainda: como garantir o direito à educação se cada centavo arrecadado por esses meninos na mendicância ou no trabalho informal faz diferença para a sobrevivência familiar?

É preciso lembrar que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. (Cf. E.C.A., 1994, art.4°) Esse dado é muito importante, pois essa efetivação não fica somente nas mãos do Estado, ou da família. É no conjunto das relações que esses direitos devem ser garantidos. Desta forma, todos são responsáveis.

---

<sup>61</sup> Esses adolescentes na época em que moravam com seus familiares ainda eram crianças. Conforme o Estatuto, entende-se por criança pessoa com idade inferior a 12 anos. (Cf. E.C.A., 1994)

Mesmo dentro desse contexto de dificuldades, como falamos há pouco, todos eles foram matriculados na escola, a maioria deles depois da idade prevista para início da vida escolar e, em alguns casos, através de um programa de atendimento à criança e ao adolescente. Mas, como vimos anteriormente, tiveram uma trajetória escolar descontínua. No período em que estavam com os familiares, principalmente, passaram no mínimo por duas escolas diferentes. Os motivos de saída da escola, enunciados por eles, foram: mudança de cidade ou bairro<sup>62</sup>, fuga de casa (inserção na rua), desistência por não ter gostado da escola, expulsão por mau comportamento.

Constatamos que os meninos que se inseriram na escola, ao vivenciarem experiências desagradáveis nesse espaço, ao descobrirem que iriam reprovar e ao sentirem-se injustiçados por algum fato ocorrido, acabavam se evadindo. Como foi o caso de Bruno que saiu da escola, porque se sentiu injustiçado por ter sido o único a ser advertido devido a uma briga com um colega.

*"... eu saí de lá [da escola], porque eu... o guri me incomodou e eu briguei com ele. AH, ele me xingou de um monte de coisas, daí eu me raivei e briguei com ele. [...] Só eu que levei da diretora. Daí eu quis sair." (Bruno, nov./97)*

Essa fala expressa que o motivo que levou Bruno a sair da escola, foi o fato de não ser levado em consideração, na medida em que a diretora foi parcial na sua advertência. É comum aos meninos que têm vivência de rua serem acusados como causadores das agressões na escola, o que propicia, em alguns casos, serem injustiçados.

A falta de uma pessoa que participe ativamente da vida escolar desses meninos, que os defenda quando injustiçados e, quando expulsos, obrigue a escola a reaceitá-los, trabalhando a relação do menino com a escola no sentido de viabilizar sua permanência, os leva a abandonar a escola muito frequentemente.

A repetência é algo comum na vida escolar desses adolescentes. E é interessante perceber que eles sempre acabam assumindo a culpa pelo seu

---

<sup>62</sup> Percebemos que os adolescentes mudavam constantemente de local de moradia, ora iam morar com os avós, ora com os pais, ou com os tios. Outro fato é que a própria família, muitas vezes, mudava de cidade ou bairro. Isso resultava na saída do menino da escola, devido à distância entre a escola e a casa, ou a provisoriedade existente relacionada ao seu local de moradia.

fracasso. Como é expresso na resposta de um dos meninos quando questionado sobre o motivo de sua repetência escolar: “...talvez porque não sabia, não se esforçava” (André, nov./97)”. Mesmo dando tudo que podem e conseguem, diante das adversidades vividas, ainda se sentem culpados por não corresponder ao nível de conhecimento esperado pela escola.

Levando em conta esses aspectos, podemos dizer que o fato de não obterem sucesso na escola contribui para a trajetória escolar descontínua que esses meninos apresentam. Deste modo, não somente a inserção na escola, mas também, a permanência e sucesso escolar são dificuldades enfrentadas, seja pela itinerância da família, seja pelas exigências escolares (uniformização, horários, disciplina), ou ainda pela necessidade de o menino trabalhar.

As condições econômicas influenciam na trajetória escolar desses meninos, pois a família se estrutura tendo como eixo central o trabalho. Desta forma, as mães geralmente são pessoas desgastadas pela luta diária na busca de sobrevivência, fazem dupla jornada de trabalho e ainda são responsáveis pela educação dos filhos. Devido ao trabalho dos pais, muitas vezes, necessitam de seus filhos mais velhos em casa para cuidar dos mais novos, impossibilitando, assim, a inserção destes na escola.

Além disso, os pais muitas vezes desempregados, ou enfrentando problemas de envolvimento com drogas, ou ainda pelo fato do dinheiro que ganham não ser suficiente para sustentar toda a família, necessitam, como já falamos, de que seus filhos exerçam algum tipo de atividade remunerada para ajudar no sustento da família e, às vezes até, no caso daqueles que vão à escola, para dar conta dos gastos escolares.

Apesar de todo o esforço familiar, os recursos financeiros destinados à educação são escassos e a escolarização acaba saindo muito caro às famílias de baixa renda, em função da compra de materiais didáticos, uniformes, transporte, etc. Além disso, essas exigências escolares acabam gerando humilhações às crianças e adolescentes pobres.

*“A humilhação por ser pobre, se agrava na hora de conseguir e usar os uniformes escolares, na compra e na manutenção das enormes listas de materiais, e na dificuldade no pagamento das*

taxas escolares de matrícula e contribuição espontânea.”(DOLZAN,1998:33)

Acrescentamos a essa reflexão o esclarecimento de GÓES (1991:106), sobre o que representa o uniforme escolar para a camada pobre da sociedade.

*“À classe média, o uniforme escolar pode significar uma economia, pois, na disputa pelo ‘status’ com os filhos de famílias abastadas, a uniformidade no vestir é uma democratização. O mesmo não acontece com a pobreza, que não dispõe de recursos para comprar determinado tecido para o uniforme escolar e mandar confeccioná-lo dentro de determinado figurino;[...].”*

Assim, podemos dizer que, contraditoriamente ao que se espera, uniformizar os alunos – uma democratização -, para as crianças e adolescentes pobres o uniforme acaba sendo um problema a ser enfrentado, seja pela dificuldade de comprá-lo ou pelo fato de ter que se submeter a adoções de uniformes de outros alunos, muitas vezes, velhos e incompletos.

Somada a essa dificuldade, há a exigência da participação dos familiares no processo escolar. Muito dos que fazem parte dos grupos sociais populares não têm acesso à escola, os que têm, na grande maioria, concluem apenas as primeiras séries. Portanto, muitos só conseguem escrever seu nome com dificuldade ou nem isso. Esse fato contribui para que os pais não se sintam em condições de acompanhar seus filhos nas matérias escolares como os professores gostariam. Mesmo os pais que têm certa escolaridade, muitas vezes, sentem-se defasados com relação ao aprendizado dos filhos ou não dispõem de tempo para ensiná-los.

Diferentemente das famílias de classe média e alta que – ao não possuírem condições de acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, por falta de tempo ou por qualquer outro motivo -, pagam um professor particular, os pais de adolescentes das classes populares não têm condições de pagar uma pessoa para fazer esse acompanhamento. A dificuldade de participar da vida escolar do filho é percebida na fala de Maurício (fev./98): *“eu não tenho pai e a minha mãe não parava em casa.”*

Os pais geralmente são considerados pela escola como desinteressados, sem que sejam consideradas suas reais possibilidades de participação na vida escolar de seus filhos. É preciso considerarmos, como afirma DOLZAN (1998:26),

que:

*"Muitas crianças têm seus pais trabalhando o dia todo, outras mais têm seus pais impotentes diante 'do poder do saber' que a escola detém, outras têm pais desinteressados pelo que acontece lá, outras tantas são órfãos. Todas, no entanto, se ressentem e são penalizadas igualmente pela cobrança que a instituição faz do não envolvimento dos pais."*

No que se refere à relação escola e família, esta autora traz dados importantes para nossa reflexão:

*"A escola vem tradicionalmente estabelecendo uma relação, no mínimo equivocada, com as famílias de seus alunos. Cobra a participação dos pais, mas comumente só os chama para resolver problemas instalados, para tomarem conhecimento do resultado final dos trabalhos e, muito raramente, para planejar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Via de regra, quando as crianças tiram notas boas, levam seus boletins para casa e os pais ficam dispensados de comparecer à escola. Por outro lado, ao surgir alguma dificuldade, ou quando tiram notas baixas, os alunos têm seus boletins retidos para forçar a vinda dos pais à escola, em geral para serem repreendidos, co-responsabilizados pelo fraco desempenho de seus filhos."*  
(DOLZAN, 1998:26)

Esse descompasso entre a família e a escola pode trazer várias conseqüências à vida escolar das crianças e adolescentes, como por exemplo a entrada *tardia* do menino à escola ou saída pela dificuldade em cumprir as exigências escolares. Um dos meninos vê a falta de *incentivo* como um fator fundamental na inserção e permanência na escola: *"Prá ficar na escola tem que ter incentivo de preferência da família"* (André, nov./97). A *falta de incentivo* expressa aqui se refere à dificuldade dos responsáveis em matricular seus filhos, à necessidade de trabalhar e à falta de condição financeira para suprir as exigências escolares (pagamento de taxas, transporte, etc.). Estes *incentivos*, seja de ordem financeira, social ou afetiva, muitas vezes, são inexistentes ou insuficientes na vida desses adolescentes no que tange a seu processo de escolarização, como nos mostra a conversa entre dois dos adolescentes pesquisados (março/98):

Marcelo – "Tenho um primo de 16 anos e já está no 1º ano do ginásio".

André – "Ele não teve a vida que nós tivemos".

*Marcelo – “É ! Ele não teve os nossos problemas e teve tudo que queria”.*

*André – “Se eu tivesse um pai que me colocasse na escola, que desse todo o material, tudinho: lápis, borracha, livros, prá mim, eu também tinha ido”.*

Fica expresso em suas falas que a ausência de condições materiais, juntamente com a atitude dos pais em não colocar os filhos na escola e os problemas por eles vividos nesse contexto, resulta na não inserção deles no espaço escolar.

De acordo com a análise dos dados colhidos, pudemos constatar que, a maioria dos adolescentes entrevistados, se não eram matriculados e acompanhados pelos familiares ou responsáveis, não iam para a escola. Como nos relata um dos adolescentes entrevistados:

*“Porque eu não estudava, eu não era matriculado e também às vezes porque eu não dava bola prá escola, não queria estudar. Se eu não ia prá escola, eu ia prá outro lugar e lá [referindo-se à escola] eu não gostava de ir.” (Marcelo, nov./97)*

Esse relato enuncia que havia um movimento da família em não matricular seus filhos e outro, do menino no sentido de “*não dar bola*” para a escola, “*preferir ir para outro lugar*”. É importante entendermos que ambos estavam inseridos num contexto que dificultava a inserção no espaço escolar.

O “*outro lugar*” a que este adolescente se refere, ao qual ia, em vez de ir para a escola, trata-se da rua e da casa de amigos. Lugares estes que não possuíam uma exigência institucional e no qual ele poderia ir em qualquer horário.

É importante lembrarmos, como já foi relatado, que Marcelo não tinha um cumprimento de horário em sua vida cotidiana:

*“... é que eu era assim... eu saía de casa bem de manhã, daí no outro dia...eu saía e voltava só lá pro outro dia ou de manhã. Ai nos outros dias eu pegava, dormia até às onze, comia um pouquinho e saía. E todo dia era assim”. (Marcelo, nov./97)*

Esse fato nos leva a compreender que o ritmo de vida de Marcelo não condizia com o ritmo necessário para o cumprimento das exigências da escola. Se pensarmos que o dia começa para as crianças quando elas acordam e se não tiverem uma pessoa que as acompanhe, podem se perder no horário. Isto é um

dado significativo que deve ser levado em conta, tendo em vista que a exigência institucional torna-se incompatível com seu ritmo e condições de vida. Deste modo, pelo simples fato de a criança não acordar no horário, cuidar do seu uniforme, etc., atitudes estas necessárias devido às exigências da escola: horário de entrada, obrigatoriedade do uso do uniforme, entre outros, muitos adolescentes ficam fora da escola, ou ainda diante da dificuldade de cumprir essas exigências, acabam por *preferir ir para outro lugar, não querer estudar, não gostar de ir*, como expressa Marcelo.

O *ir para a escola* demanda algumas exigências, nem sempre possíveis, de acordo com o contexto em que vivem e o momento de vida desses meninos. A escola torna-se, assim, inacessível, seja devido aos problemas familiares, seja pela falta de recursos, ou ausência de acompanhamento. E, muitas vezes, quando conseguem viabilizar sua entrada na escola, estão com idade superior a determinada para início da escolarização (7 anos para inserção na primeira série).

*"Comecei a estudar era tarde, com 10 anos. (...) Daí eu resolvi ir para aprender, né tia(?!), daí me falavam[referindo-se aos familiares] um monte". (Marcelo, nov./97)*

Do mesmo modo que este adolescente, outros meninos entrevistados foram matriculados na escola, em média com 9 anos, ultrapassando a idade prevista para o início da vida escolar.

*Pesquisadora – Com quantos anos você foi para a escola?*

*"- Fui com 9 anos." (Bruno, nov./97)*

*"- Tinha 9 anos." (Maurício, março/98)*

Começar a frequentar a escola com 9-10 anos é tarde se tivermos como parâmetro a idade de 7 anos prevista para ingresso no ensino fundamental. Ao entrarem na escola com idade superior a dos demais, entram em desvantagem no sentido de que se vêem no meio de crianças menores que sabem mais dos conhecimentos que são valorizados pela escola, como por exemplo, saber ler e escrever.

O fato de *ser esperto, saber se defender*, etc., saberes estes que acabam aprendendo diante das condições adversas que enfrentam e as experiências vividas fora da escola, não são valorizados por esta. Ao contrário, muitos dos conhecimentos aprendidos fora da escola são considerados como inadequados



para o mundo escolar. Outro fato importante é que, como a maioria que inicia o primeiro ano escolar tem entre 7 e 8 anos, as atividades são compatíveis com essa faixa etária, ficando os maiores deslocados frente às práticas específicas para essas crianças. Quanto maior é a diferença de idade mais isso aparece como um problema.

Dos adolescentes pesquisados, os que começaram com 7 anos a freqüentar a escola, o fizeram porque os familiares exigiram, ou porque a instituição<sup>63</sup> (onde estavam inseridos) os obrigou. Entretanto, essa obrigação é entendida pelos meninos como algo nem sempre presente na relação com os familiares, apesar de necessária para garantir a inserção na escola. Como nos coloca um dos adolescentes: *"Se os pais obrigassem, também os filhos iam"* (André, março/98).

Pudemos perceber que o fato de a maioria dos meninos pesquisados não terem sido matriculados no período determinado para início da vida escolar, não significou que os familiares eram indiferentes à não-escolarização deles.

No caso em questão, na medida do possível e da sua instrução, os familiares lhes proporcionam conhecimentos básicos que fazem parte da aprendizagem no espaço escolar.

*"... eu aprendi a ler em casa. A minha avó me deu uma dica, ela botou um cartaz na parede e era prá mim ler aquilo lá, mas daí ela me deu outra dica: quando tu pegar... você anda por tudo lugar começa a ler placa, placa. Aí eu comecei a ler placa, placa, placa. Aí ela me ensinou todo o abecedário, com umas musiquinhas. Era uma música da Xuxa que ela sabia e botou no cartaz. Na primeira vez ela me explicou cada letra o que significava. Aí depois ela foi falando e quando eu sabia já cada letra ela falou agora quando tu tiver na rua começa a ler". (Marcelo, nov./97)*

---

<sup>63</sup> A criança e o adolescente que têm uma inserção mais freqüente na rua sempre acabam se relacionando com algum programa de atendimento, na busca de abrigo, proteção e por qualquer outro motivo. Quando essa relação ultrapassa o imediatismo, geralmente esses meninos ou meninas são matriculados na escola pelo programa de atendimento e, inclusive vários, os obrigam à freqüência escolar em favor da permanência na instituição. E, nesse contexto, quando o menino ou menina se evade da escola, perde também a mediação da instituição que o atendia.

Desta forma, a avó que ensinava o neto a ler acabava assumindo o papel de professora. Através da técnica da música, possibilitou que ele aprendesse a ler e que, na rua, onde ele passava a maioria dos dias e às vezes as noites, usasse desse conhecimento. Conseguiu, assim, fazer a ligação dos conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano da criança.

A escolarização aparece para essas famílias como a possibilidade de ascensão social, "*se dar bem na vida*". A preocupação dos familiares com relação à escolarização manifestava-se também no fato destes afirmarem a importância da escola para o futuro de seus filhos.

*"Minha avó, minhas tias, meus tios falavam que era bom estudar prá ser alguém na vida. Falavam que era muito bom eu participar porque quando eu crescesse eu ia crescer já nos estudos. Assim ... era bom eu estudar, porque senão quando eu crescesse era ruim para mim trabalhar, porque não tinha estudado". (Guilherme, nov./97)*

É expressivo nessa fala que a escolarização, no contexto de vida desses meninos, está intimamente ligada ao "*ser alguém na vida*", que significa ter um emprego formal, de modo que propicie uma ascensão social. Essa visão de escola é atribuída tanto pelos meninos quanto pelos seus familiares.

A escola é compreendida como um espaço que proporciona conhecimentos que a vida não lhes dá, os quais são necessários para que se possa fazer parte do mercado de trabalho. Sendo assim, para os meninos pobres, significa uma possibilidade de se incluir no mundo do trabalho formal e, também, em muitos casos a possibilidade de garantir a alimentação, por vezes escassa em suas casas, e proteção, considerando que é melhor que estejam na escola do que em casa sozinhos ou na rua.

É fato que a exigência do mercado de trabalho com relação ao grau de escolarização para ingresso nas empresas aumenta a cada dia, visando obter mão-de-obra cada vez mais qualificada. A pouca demanda de emprego e a quantidade excessiva de mão de obra vem garantir essa exigência. O mercado não é suficiente para sanar essa demanda de procura e muitos ficam desempregados, buscando formas alternativas de trabalho. Desta forma, os não-escolarizados ou com um nível baixo de escolaridade conseguem inserir-se no

mercado de trabalho somente através do trabalho informal, submetendo-se a subempregos com salários baixíssimos.

Entretanto, a escola como garantia da inserção no *mundo do trabalho formal* é uma ilusão, na medida em que a escolarização simplesmente não garante o emprego formal. No seu livro: “A Ilusão Fecunda”, Marília Spósito traz um questionamento muito importante ao se referir à luta dos trabalhadores por escola:

*“De um lado, ao buscar a escola como meio para conquistar a ‘melhoria de vida’, o trabalhador, a dona-de-casa, o jovem – os migrantes e seus filhos – têm ilusão de que o acesso ao estudo resolverá o problema da sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la. Seria a ilusão um erro? Um momento da falsa consciência que é preciso recusar como erro em nome de uma outra consciência, a verdadeira?”(1993:372)*

Com relação a esta questão a autora diz que *“a ilusão, mais do que um término da trajetória dos sonhos, é um ponto de partida e, nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda,[...]”*. Do mesmo modo, podemos dizer que para as famílias a que estamos nos referindo na pesquisa, a *ilusão* é o que as move a buscar a escolarização de seus filhos.

Não podemos deixar de considerar, por outro lado, o importante papel que a escola tem em nossa sociedade. Sem a escolarização, algumas possibilidades de sucesso e sobrevivência já estão negadas *a priori*, como por exemplo, no caso do analfabeto que não pode fazer um concurso público. É importante marcarmos que nossa sociedade foi feita para os letrados, havendo, desta forma, uma desconsideração com relação aos analfabetos.

Deste modo, cabe ressaltar, mais uma vez, que a escola é um espaço para garantir o direito à escolarização. Direito este fundamental no que se refere à democratização do conhecimento, principalmente numa sociedade com um grau extremo de desigualdade social, como é a nossa.

Finalizando esta seção, cabe reafirmar que a falta de condições financeiras e possibilidades de controle e acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar dos meninos, somadas ao processo de exigências decorrentes da dinâmica escolar, leva esses meninos, muitas vezes, a ficarem fora da escola ou

inserir-se nela depois da idade prevista para o ingresso. Toda essa dinâmica social constitui os caminhos e descaminhos desses adolescentes rumo à sua escolarização.

A seguir, vamos contextualizar o espaço da rua, buscando compreender as relações estabelecidas nesse espaço e estas com a escola.

#### 4. O “*Mundo da Rua*” e Seus Diversos Protagonistas

A rua, também como a escola, sendo um espaço de construção de sujeitos e de significado fez parte da vida dos adolescentes pesquisados. Faz-se necessário, então, tentar compreendê-la na sua organização, estrutura e relações.

Quanto aos sujeitos com vivências *no espaço da rua*, alguns autores<sup>64</sup> os diferenciam, classificando-os como: meninos e meninas *de rua* e *na rua*. O primeiro caso diz respeito aos meninos e meninas que permanecem na rua e perdem, parcial ou totalmente, o vínculo com seus familiares. O segundo, refere-se àqueles que permanecem temporariamente e mantêm os vínculos familiares, ora estando na rua, ora em casa. (ROSEMBERG, 1993:76)

Para o propósito deste trabalho, concebemos o primeiro grupo como residindo permanentemente na rua e o segundo, como permanecendo temporariamente, mesmo que esse tempo de permanência seja de meses e até ano, sendo o fator principal a ocorrência de idas e vindas entre a rua e a casa. Ao considerarmos essa diferença entre os meninos e meninas que se inserem na rua, podemos dizer sobre os adolescentes pesquisados, que estes, na maioria, pertencem ao segundo grupo: “*na rua*”. Poucos são aqueles que fizeram parte do grupo “*de rua*”.

Para a maioria das pessoas, que têm a rua como um espaço para passear, comprar seu jornal, namorar, etc., dizer que a *rua* é: “*Numa cidade, vila, etc., qualquer logradouro público ou outro lugar que não seja casa de residência,*

---

<sup>64</sup> Podemos destacar: Rosenberg (1993); Graciani (1997), entre outros.

*local de trabalho, etc.*"<sup>65</sup>, basta para identificá-la. Entretanto, para as pessoas que não têm casa para morar ou vivem do trabalho informal, fazendo da *rua* um espaço de trabalho e moradia, o significado, explicitado acima, não é nada perto do que ela representa no seu fazer cotidiano.

LEITE (1993:79), auxilia a pensar e refletir sobre esse espaço da *rua*:

*"...a 'rua' tornou-se a alternativa mais completa aos populares, abrindo-se para a vida subalterna dos pequenos serviços, para a representação da liberdade, resumindo, enfim, todos os ideais e aspirações, seja de dinheiro, alegria, amor, lazer, etc."*

Sabemos que a rua, na sua especificidade, traz experiências ímpares para quem faz dela uma alternativa de sobrevivência e moradia. A rua, para seus moradores, é o espaço que lhes cabe e nela inventam e reinventam formas de sobreviver, construindo assim, outros significados e outro modo de ver o mundo. Desta forma, sobreviver na rua, implica construir outras regras e conceitos diferentes dos estabelecidos e aceitos normalmente em nossa sociedade.

*" A vida nas ruas instrumentaliza para viver e sobreviver, resultando em diferentes interatividades que marcam corpos e mentes, elaboram formas de compreensão e visões de mundo. No espaço da rua, as crianças estabelecem um modo de ser e de pensar as coisas a sua volta diferentemente do que é socialmente sancionado e aceito por todos." (GUSMÃO & MARQUES, 1996:2)*

Assim, a rua, que é constitutiva da cidade, acaba constituindo-se num *mundo à parte*. Como nos dizem alguns autores<sup>66</sup>, tornando-se o "*mundo da rua*" - um mundo "*com um jeito próprio de viver e ser*". (Id., *ibid.*:03)

Construir outra forma de ver o mundo, implica se relacionar de outra maneira com as coisas, com o espaço, com o tempo. Diante da especificidade da rua, vamos tentar compreender esse espaço e tempo constitutivo desse *outro mundo*.

Para quem mora na rua, o espaço que, para a maioria, é considerado público, adquire um sentido privado - a casa de alguns. Metaforicamente, a casa

---

<sup>65</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1988, p. 1.261.

<sup>66</sup> Gusmão & Marques:1996; Vieira et alli:1994.

retratada na música de Vinícius de Moraes: *“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”*<sup>67</sup>.

Do ponto de vista de DA MATTA (1991:61), *“a rua pode ter locais ocupados permanentemente por categorias sociais que ali ‘vivem’ como ‘se estivessem em casa’...”*. E, assim, o público e o privado se entrecruzam e se misturam. Na rua, entre outras coisas, é *permitido* tomar banho no chafariz, cheirar cola, namorar (incluindo aqui atos sexuais) e brincar, mesmo que algumas dessas ações, aos olhos da maioria das pessoas, sejam proibidas ou permitidas somente em lugares reservados.

*“Diferentemente dos que passam pela rua circunstancialmente, os que já moram nela possuem um modo de vida próprio, ou seja, desenvolvem formas específicas de garantir a sobrevivência, de conviver e ver o mundo. Têm sobre a cidade um outro olhar, atribuindo novas funções aos espaços públicos, às instituições.”*  
(VIEIRA et alli, 1994:96)

Os espaços são apropriados momentaneamente e fazem-se ao mesmo tempo individual e coletivo. Esse espaço de que estamos falando transcende a demarcação de um território, a posse de um pedaço de chão.

A rua tem dimensões abrangentes que permitem uma movimentação ampla, onde os moradores passam a ocupar espaços diversos em determinados momentos, vivendo as coisas de forma transitória e passageira, tornando-se assim, nômades e anônimos.

Diferente do que costumamos vivenciar em nosso cotidiano, em que somos identificados pelo nome que, acompanhado a um número (CIC, RG), nos dá a nossa identidade civil e esta nos é reivindicada a todo momento nas lojas, supermercados, na hora de votar, etc., os moradores da rua vivem no anonimato.

Podemos dizer ainda que quem mora na rua não tem endereço certo. Ninguém chega e diz: Ah, o Zeca que mora ali debaixo da marquise da loja de conveniências, que tem uma caixa de papelão na frente, na Rua XV de novembro, n. 509 !!<sup>68</sup> Até porque o Zeca ora está aqui, ora acolá, ora não se sabe onde. Essa

---

<sup>67</sup> Música de Vinícius de Moraes: “A Casa” – cantada por Toquinho.

<sup>68</sup> Nome e endereço fictício

transitoriedade está nas falas dos adolescentes entrevistados, Como nos colocou um deles:

*"Eu não tinha lugar, por isso que eu conheço todo mundo (...), eu dormia em qualquer lugar. (...) tem que dormir no chão às vezes, mas a gente não é tolo, a gente pegava papelão, esquentava."*  
(Marcelo, nov./97)

Esse anonimato e transitoriedade proporcionados pela vivência na rua, possibilitam que essas pessoas se soltem mais, permitindo que tenham ações que não realizariam num outro espaço e, também, servem como uma estratégia de defesa, ou seja, uma forma de proteção, seja da polícia, das gangs, ou de quem quer que os ameacem.

*" Quem vive na rua precisa de agilidade, flexibilidade e muito movimento corporal, para sustentá-la. Daí precisar mudar sempre de espaço e procurar outro território. A rua constitui-se em transitoriedade permanente, dada a insegurança total. Não é possível prever o que vai acontecer na próxima hora, no próximo dia..."* (GRACIANI, 1997:131)

A rua se faz nesse movimento constante dos sujeitos, de ir e vir, estar e passar. Os que vivem na rua não conseguem fugir da trama das relações em que ela os envolve e, nesse fazer cotidiano, permeados por essas relações, é necessário muita agilidade e movimento.

Falamos dos espaços ocupados pelos moradores da rua. Entretanto, não conseguiríamos falar do espaço ocupado por eles sem falar do tempo, pois essas categorias são fundamentais e se interligam na complexa forma de viver deste grupo. Tanto a espacialidade como a temporalidade são vividas e apropriadas por essas pessoas diferentemente da formalização típica da sociedade em que vivemos.

Vivemos numa sociedade capitalista, em que a produção é fundamental e para isso o *tempo* se faz importante, ou seja, padronizar o tempo significa economizar tempo e, conseqüentemente, produzir mais. A lógica capitalista faz com que essa *corrida em função do tempo* nos engula, tornando-se parte do nosso dia-a-dia, seja na escola, no trabalho, ou até mesmo em nossas casas, construindo assim um processo de naturalização da demarcação do tempo.

Entretanto, essa naturalização do tempo padronizado não foi apropriada pelo grupo da rua, o qual vive de acordo com outra lógica, diferente da lógica

dominante em nossa sociedade. Sendo assim, podemos dizer que o tempo, para os meninos e meninas que vivem na rua, tem um significado específico: cada minuto é único, como se fosse uma conquista constante. Não encontramos a demarcação de tempo socialmente sancionada e utilizada - *hora de* - que representa o momento específico para realizar tal ação: hora do almoço, hora da janta, hora de dormir, etc. Encontramos, sim, momentos determinados pelas necessidades orgânicas, fisiológicas e pelos *desejos*: tem o momento em que se está com fome e vai "*batalhar um rango*"<sup>69</sup>, tem o momento que se está com sono e se deita numa pedra, num banco, ou qualquer outro lugar e vai dormir, etc.

Essa inconstância, provisoriedade e riscos da vida na rua leva-os a viver o momento presente, o *agora*, até porque o *depois* pode não existir. Diante dessa lógica vivida por esses meninos e meninas, programar-se para o *amanhã* e considerar o *depois* não faz parte do fazer cotidiano. O tempo padronizado é utilizado somente quando, na relação estabelecida com pessoas fora do grupo social da rua, faz-se necessário voltar-se à essa questão temporal. Mesmo assim, não é uma tarefa fácil marcar encontros e compromissos para dias posteriores com eles.

A rua é, comumente, considerada como um espaço *não-institucionalizado* e, portanto, para viver nela, o controle do tempo não se faz necessário. Não precisa de relógio, nem de bússola, não precisa ter um nome e um endereço, só precisa aprender a sobreviver ao frio, à fome, ao preconceito, à violência. Viver na rua, então, significa aprender essa outra lógica construída no dia-a-dia da rua, visto que os conhecimentos construídos na rua diferem dos conhecimentos construídos em outros espaços, como por exemplo, na escola. Entre outras coisas, na rua, a lógica temporal é regida pela necessidade orgânica e pelo *desejo*; na escola, porém, essa lógica baseia-se no disciplinamento e na rotina: hora de entrada, tempo determinado para cada matéria, filas para entrar na sala de aula, etc.

Um aspecto importante obtido através das conversas com os meninos foi a concepção de rua como um espaço de maior "*liberdade*", mas, por outro lado,

---

<sup>69</sup> Termo usado pelos *meninos de rua*, expresso por P. LIMA (1997), que significa conseguir alimento.



onde passaram experiências de fome, frio e violência. A “*liberdade*” no sentido de poderem ir e voltar a qualquer hora, em qualquer lugar, etc. é trazida por eles com maior ênfase e como um aspecto positivo da vivência na rua.

SPÓSITO (1993:14), referindo-se aos temas de Rap mais freqüentemente cantados, coloca que estas músicas “*apontam não só a violência que sofrem nas ruas, mas revelam este espaço como fonte de conhecimento: o ‘saber’ que se aprende na rua na busca da sobrevivência. Neste caso, o confronto entre o que se aprende em casa ou na escola é estabelecido com esta nova modalidade de aprendizado*”.

A rua, também como um espaço onde se estabelecem relações de aprendizagem, pode possibilitar saberes específicos necessários para sua sobrevivência, diferentes formas de se relacionar com as coisas, com as pessoas, com o mundo.

*“A apropriação da rua, os significados dados a esse espaço, possibilitam ao menino e à menina construírem saberes específicos que lhes permitem mobilidade, poder, conhecimento. Sendo assim, na medida em que constróem a rua, são construídos por ela e vice-versa, ensaiando desta forma, uma relação de tamanha intimidade que se diferencia das diversas formas de apropriação desse espaço.”(P.LIMA, 1.997:36)*

O tomar banho no chafariz, o se drogar, pedir, pegar ônibus e tantos outros fazeres na rua implicam o aprender. O aprender da rua possibilita poder, saberes e sobrevivência. Na rua aprendem os significados e valores das coisas, um jeito de ser de que vão se apropriando, ressignificando suas idéias e inaugurando ações e sentimentos.

Esse outro modo de ver e viver a vida proporcionada pela rua, faz com que os olhares para os *da rua* apontem que: “*alguma coisa está fora da ordem*”<sup>70</sup>, fora dessa ordem socialmente aceita, a ordem capitalista. A mesma que tem como proposta homogeneizar os homens, esquadrihar e controlar o tempo e o espaço, priorizar a produção desconsiderando as condições individuais, disciplinar,

---

<sup>70</sup> Música de Caetano Veloso: “*Fora da Ordem*”.

anulando a subjetividade. Esta é a ordem do institucional, de que se apropriou a maioria das pessoas, como intrínseca à sociedade em que vivemos.

Segundo LEITE (1993:78), a vida brasileira pautou-se historicamente numa dualidade de visões:

*“...de um lado, o mundo do trabalho, da ‘ordem’ e do ‘progresso’ e de outro, o mundo da desordem, dos vadios, capoeira, populares, sambistas, etc. O primeiro seria o ‘correto’ e, conseqüentemente, era preciso reprimir, esconder e marginalizar o segundo, o qual maculava a estética e a perfeição exemplares.”*

Podemos, então, considerar que a rua, sendo um espaço que se caracteriza por uma organização própria, cuja ordem subjacente diverge da instituída socialmente, é considerada como sendo o espaço da desordem. E, seus moradores, apesar de desenvolverem variadas atividades visando a sua sobrevivência, o fato de *“não se ‘adaptarem’ ao padrão de trabalhador , são vistos como ‘delinqüentes’, com comportamento ‘anti-social’”* e, também, como *vadios, malandros* (LEITE,1993:81). Constituindo-se assim, *“uma ordem na desordem”* (GUSMÃO & MARQUES,1996:3). Sobre esse aspecto, LEITE (1993:3) afirma:

*“...a ordem na desordem, desordena as regras do instituído pela sociedade e é marcada pelo padrão de circulação entre espaços diversos: a família, a rua, a escola e diferentes instituições, produzindo uma circularidade entre dois mundos.”*

Visando a sua sobrevivência, as pessoas que moram ou se inserem na rua, construíram um *“mundo à parte”*. Entretanto, não podemos deixar de considerar, ao concebermos a sociedade na sua totalidade, que *esse mundo* interage com o *outro*, e com *tantos outros mundos* que possam existir, de forma a constituírem uma unidade social.

Desta maneira, os grupos ditos *marginais* acabam por terem formas particulares de integração nessa estrutura social, tornando-se elementos do sistema capitalista. Esses grupos são *marginais* ou não, *em relação a* . E, dentro desta perspectiva, devemos relativizar o sentido de marginalidade. Não podemos deixar de considerar que há uma relação dialética entre esses grupos, e que nessas relações vão se construindo modos peculiares de

integração/exclusão/participação.

Maristela Fantin, no seu texto "Marginalidade Social e o Processo de Construção da Cidadania", refere-se a vários autores<sup>71</sup> *"na tentativa de desconstruir essa maneira de pensar a realidade usando unicamente a idéia de marginalidade social"*. A autora chama a atenção para a mudança que ocorreu em relação à noção de marginalidade assumida primeiramente *"como 'o desintegrado, fora, não incluído', para uma compreensão como parte integrante do sistema através de diferentes maneiras de estabelecer as relações com o próprio sistema"*. (FANTIN, in FLEURI, 1998a:179)

Compartilhando dessa perspectiva, podemos dizer que a exclusão existe, mas é relativa. O sistema capitalista tem na sua lógica uma conduta de exclusão. Entretanto, o *marginal* estabelece relações de diferentes formas com esse sistema, tornando-se assim parte integrante.

Esse fazer excludente tem como elemento intrínseco, a violência. Violência esta, que marca física e psicologicamente os sujeitos envolvidos. Deste modo, nos deparamos constantemente com a violência em vários espaços sociais e a rua constitui-se num deles.

Quando, andando pelas ruas do centro de nossa cidade, nos deparamos com crianças e adolescentes pedindo esmolas, dormindo em qualquer lugar, cheirando cola, constatamos a violência explícita na forma desumana de vida a que são submetidos esses meninos e meninas.

*"A gente dormia em qualquer lugar... na rua, ali no centro, tem uma pedra direto no sol, ali no comecinho da BeiraMar" (Guilherme, nov./97)*

A violência na rua é algo cotidiano, tanto a violência que é fruto das precárias condições de vida, como a violência moral de um simples xingamento e, até, a violência física, inclusive o extermínio, como foi o Massacre da Candelária<sup>72</sup> e tantos outros de que nem ficamos sabendo.

---

<sup>71</sup> Cita: Anibal Quijano (1973); Luis Pereira (1971); Kowarick (1975); entre outros.

<sup>72</sup> Sobre isso ver: O Estado de São Paulo ( de 17/07/93 e 16/07/94), Folha de São Paulo (de 20/06/97), entre outros.

Vivenciando situações de violência física no confronto com a polícia, esses adolescentes sentem uma mistura de medo e ódio com relação a eles. Os policiais, que têm como tarefa preservar a ordem e garantir a segurança pública, entram em constantes conflitos com o grupo da rua. Desta forma, para este grupo, a polícia não significa simplesmente proteção, como parece ser para a maioria das pessoas, mas também e de forma até mais intensa, uma ameaça.

*"Corroborando na manutenção de uma ordem já pré-estabelecida, os policiais, em sua grande maioria, fundamentam sua ação tendo como referência a concepção de equilíbrio e normalidade. Toda ação que se desvie da norma é entendida como crime que deve ser punido e coibido. [...]"*

*O fato de que os grupos de extermínio são compostos por policiais ou ex-policiais militares e civis nos faz pensar também sobre a formação deste policial que, ao invés de ser um instrumento de proteção ao cidadão, passa a ser instrumento de violência e morte." (ROURE, 1996:74)*

Deste modo, a segurança garantida pelos policiais, quase sempre não contempla o grupo da rua. Como se estes não fossem pessoas que necessitam de proteção. Aos olhos dos policiais, dos comerciantes que se sentem ameaçados por esses meninos e meninas e da sociedade em geral, eles são os *marginais*, os *bandidos* e por isso mesmo devem ser banidos e não protegidos.

Em várias situações presenciamos os meninos e meninas *de rua* serem enxotados pelos comerciantes de seus estabelecimentos. O fato de estarem sujos, mal vestidos, e serem *de rua*, já se torna motivo de desconfianças e agressões.

Não podemos deixar de considerar que esses meninos e meninas, em determinadas situações, ameaçam a segurança das pessoas. Como quando roubam para comer, comprar drogas, etc., colocando, algumas vezes, a vida de pessoas em risco. Entretanto, em outras situações, são as suas vidas que estão sendo ameaçadas. Colocam suas vidas em risco constante ao terem que viver na rua, à mercê dos grupos de extermínio, agressões de policiais, comerciantes, etc.

É importante termos claro que, tanto os policiais quanto os comerciantes, estão numa mesma lógica, a lógica do consumo, do privado, da produção. Diferentemente da lógica do público, do não-institucional, concebida por esses meninos e meninas. Isso não quer dizer que esses meninos não interajam e não

se apropriem de aspectos da lógica dominante: constroem-se também mediados pela relação que estabelecem com esta.

A violência entre os próprios integrantes do grupo da rua também é significativa. Ao mesmo tempo que estabelecem relações fortes de amizade, esta pode se transformar em ódio, ao se sentir traídos ou desrespeitados. As regras de *fidelidade ao grupo* são marcantes e os *delatores* sofrem severas punições e podem, inclusive, ser excluídos do grupo, tornando-se inimigos.

A disputa pela liderança do grupo, é um fato comum na vivência cotidiana, pois para ser líder de um grupo é necessário ser o *melhor*. Isto implica ter um maior conhecimento da rua, ser o mais corajoso e esperto. Essa competição muitas vezes gera a violência entre eles.

Esse aspecto é confirmado por Rita de Cássia Marchi que realizou uma pesquisa etnográfica sobre o cotidiano de crianças pobres no centro de Florianópolis em 1994:

*" ... não observei a identificação formal de um 'chefe', mas informalmente, percebi que alguns meninos por serem 'bons de briga' centralizavam de certa forma a admiração, as decisões e informações do grupo eventualmente formado. (...) Em campo, percebi as eventuais lideranças muito mais ligadas à força física: os meninos que melhor batem em seus próprios companheiros e nos outros, são os mais respeitados e ouvidos no grupo."*  
(MARCHI, 1994:223)

É importante marcarmos que a rua, está longe de ser o único espaço ocupado por esses adolescentes, no qual vivenciam relações de violência. Em vários outros espaços, como por exemplo: a família, o programa de atendimento, a escola, encontramos relações de violência, sejam elas de forma explícita ou implícita.

Como citamos acima, outro elemento também presente no cotidiano da rua é a droga e o roubo. Para resistir às mazelas que esse contexto traz, a grande maioria que mora nesse espaço, utiliza a droga como uma alternativa de solução provisória. Com a *droga na cabeça*, mesmo que seja por minutos, é possível que o frio diminua, a fome se acalme e as agressões não doam tanto.

Sabemos que a droga (álcool, maconha, etc.) traz conseqüências

desastrosas à saúde de quem a usa, além da possibilidade de dependência química<sup>73</sup>. Entretanto, isso parece não ser uma preocupação para esses meninos e meninas, uma vez que esta tem um papel importante para sua resistência nesse espaço. Sabe-se que as alterações biológicas proporcionadas pelo consumo da droga facilitam a convivência com as rudezas proporcionadas pela vida na rua.

O roubo<sup>74</sup>, acaba sendo uma alternativa para quem tem que sobreviver e não tem dinheiro e para responder ao desejo de consumo presente em qualquer adolescente independente de sua classe social. Além disso, há o prazer que muitos sentem, na aventura, no perigo e no conhecimento proporcionado pelo ato de roubar. A adrenalina na hora do roubo ou em outras situações de perigo e aventura, como por exemplo, sentar no pára-choque do caminhão em movimento utilizando-o como transporte, possibilitam prazer. Segundo AZIBEIRO (1994:89-90), "*o prazer está ligado não apenas à liberação da sexualidade, mas à 'revolução', à felicidade, e a um 'novo saber e um novo poder'*".

Seria ingênuo de nossa parte considerar que as pessoas que têm essa vida, realizam ações somente movidos por uma necessidade financeira. O prazer também faz parte desse contexto, e a procura do prazer através de ações de *perigo* é um fato presente na vida desses meninos e meninas. Podemos supor que se entregam à emoção proporcionada pelo *perigo* talvez porque sintam que não têm muito ou *nada* a perder. Entretanto, não são somente essas ações que dão prazer; o pagode no mercado público, a capoeira, os jogos e brincadeiras na rua, também são prazerosos e tem a participação efetiva desse grupo.

Com relação às drogas e ao roubo, os adolescentes pesquisados tiveram certa resistência em falar dessa questão: mudavam de assunto, não respondiam. Pareciam recluir falar desse assunto na instituição, visto que, durante sua permanência nela não é permitido usar drogas e nem manter qualquer tipo de relação com isso. Entretanto, de acordo com dados obtidos através da análise documental e entrevista com pessoas da instituição, detectou-se que três dos

---

<sup>73</sup> Sobre a dependência de drogas ver : Rosa (1996:15)

<sup>74</sup> É importante marcarmos que o roubo é a ação de ganhar dinheiro mediante a apropriação de bens de posse privada e não pelo trabalho e, desta forma, nega a lógica capitalista de produção e acumulação.

adolescentes pesquisados tiveram envolvimento com drogas. Apesar de sabermos que o roubo também é uma possibilidade, este não apareceu como um elemento que fez parte da vivência deles quando estavam inseridos na rua.

Um aspecto significativo que apareceu na análise dos dados foi com relação à *circulação*<sup>75</sup> desses meninos. Constatamos que quem vive na rua acaba interagindo em diversos espaços: famílias, programas de atendimento à criança e ao adolescentes, etc. Entretanto, essas relações são passageiras, principalmente com relação aos programas de atendimento, sendo que fica difícil permanecer num desses programas em que o controle é rígido e a disciplina norteia todas as ações e o atendimento nem sempre é dos mais agradáveis, dispondo em alguns casos, inclusive, de violência física contra os atendidos.

Há muitas instituições ainda que concebem seus atendidos como *marginais em potencial* e o dever da instituição é *regenerá-los*, nem que para isso tenham que usar de certa violência. As falhas nas instituições existem e não é nosso propósito escondê-las, mas, por outro lado, não podemos deixar de considerar que existem vários educadores que possuem um entendimento de crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos* e tentam, com propostas alternativas, superar esses problemas no atendimento.

Apesar de circularem por diversos espaços, no período em que se encontravam na rua, a escola não se constitui um deles. A escola é um espaço que se torna tão distante e inacessível, diante das condições e ritmo de vida desses meninos e meninas, que ela não aparece como um espaço de trânsito no momento em que estão inseridos na rua. Quando aparece é porque nesse momento já estavam inseridos num programa de atendimento ou tinham retornado para a sua família, e mesmo assim, a escola aparece como um espaço de vivência passageira.

O fato de não a freqüentarem, reforça ainda mais o estigma dirigido a essa população. Desde o séc. XVII, existia a noção de que "*criança bem educada*" é aquela que freqüenta a escola.

---

<sup>75</sup> Sobre esse aspecto, ver Cláudia Fonseca: "*Crianças em Circulação*", 1990.

*“Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a escolar, e separá-la: a noção de criança bem educada. (...) A criança bem educada seria preservada das rudezas e imoralidades, que se tornariam traços específicos das classes populares e dos moleques.” (CONNEL, 1995:185)*

Hoje ainda podemos dizer que essa noção de *criança educada* tem relação com a inserção no mundo escolar. E, sendo assim, os meninos que vivem na rua, os *não-escolares*, são considerados os *mal-educados*.

Como vimos há pouco, pelo fato de a rua se constituir uma organização que difere da forma organizativa da sociedade dominante, é compreendida pela maioria das pessoas, como o espaço da desordem, concebida como o *caos*.

*“A rua, a rigor, sempre foi vista como parte do ‘mundo da desordem’ e por isso um perigo para ser evitado pelos bem nascidos.” (GUSMÃO & MÂRQUES, 1996:3)*

Deste modo, quem vive na rua é considerado *ladrão*, *pivete*, *trombadinha*, *vagabundo*, e tantos outros nomes depreciativos atribuídos a estes meninos e meninas. Esse entendimento traz aos moradores da rua e aos que nela se inserem, o estigma da *bandidagem* e com isso carregam consigo todos os *olhares tortos* e preconceitos. Aludindo ao preconceito a que são submetidos na rua, um dos adolescentes entrevistados diz: *“Na rua eles pensam que a gente é ladrão...”* (Bruno, fev./98).

Baseadas no senso comum, as pessoas das mais diversas classes sociais, acreditam na equivalência que supostamente existe entre *pobreza* e *marginalidade*. Dentro dessa perspectiva, comungam da idéia de que todo *pobre* (miserável) é *marginal* ou que todo *marginal* é *pobre*. É claro que a miséria tendo como dificuldade principal a sobrevivência pode levar as pessoas a buscá-la através de meios ilícitos, porém, isso não é regra e muito menos determinante.

As pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos, cuja existência é marcada por preconceitos e estigmas, são vistas somente referenciadas por estes, desconsiderando quaisquer outras características que possuam.

De acordo com GOFFMAN (1982:13):

*“...um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em*



*quase toda nossa sociedade levam a descrédito. (...) Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.”*

Esse olhar estigmatizante faz com que as pessoas concebam os *da rua* como determinados, tendo assim, uma visão embasada na concepção de causa e efeito – *são da rua, então são marginais*. Desconsiderando, desta forma, o fato de que esses meninos e meninas também são sujeitos, na medida em que são construídos pelo espaço em que vivem, mas também o constroem através das relações que estabelecem.

Concordamos com a afirmação de F. SILVA (1993:65), quando diz que a rua,

*“...pode facilitar, mas jamais determinar a participação desse grupo em práticas criminais de pequeno ou grande porte. Por outro lado, parece-nos claro que a rua não se constitui apenas num espaço negativo mas também positivo para os meninos (as) que a freqüentam, na medida em que pode oferecer a possibilidade real de minimizar suas necessidades básicas, sobretudo através da geração de renda (por mais simbólica e irrisória que seja)”. (Grifo nosso)*

É fato que as pessoas que moram na rua ou simplesmente se inserem nela por períodos curtos, têm como referencial o modo de viver desta, podendo inclusive, estabelecer relações mediadas por esses significados existentes no “*mundo da rua*”. Mas isso não significa que são determinados por esse contexto social.

O tempo e a *intensidade* da vivência na rua faz diferença ao considerarmos padrões de comportamentos socialmente aceitos. Percebe-se que quanto mais tempo a criança ou adolescente permanece convivendo com e na rua ou quanto mais intensa seja essa vivência, mais vai construindo e se apropriando dos

significados e valores que fazem parte desse “*mundo*”. Esse tempo de vivência vai fazer com que tenham mais experiências tanto de transgressões ao que é socialmente aceito como de amizade, solidariedade, etc.

VALLA nos alerta para o fato de que há uma tendência dos que se dedicam ao tema “*movimento sociais e educação popular*” em “*fazer uma leitura das falas e ações dos populares pelo viés da categoria ‘carência’*”. E que “*...há intelectuais que pensam que tal leitura possa frequentemente empobrecer nossas análises*”, propondo que se atente a uma outra categoria: “*intensidade*”. Essa categoria “*traz dentro de si a idéia de ‘iniciativa’, de ‘lúdico’, de ‘autonomia’*” (VALLA, in FLEURI, 1998a:197-198). Complementa dizendo:

*“José Carlos Rodrigues aponta o caso dos ‘surfistas’ dos trens do Rio de Janeiro. Pela categoria ‘carência’, o fato de passageiros viajarem em cima do trem seria explicado ou pela falta de dinheiro, ou pela superlotação do trem. Entrevistas posteriores têm demonstrado, entretanto, que em geral o ‘surfista’ tem condições de pagar a passagem e que há vagas no trem por ele escolhido. Carência ou intensidade?”*

Desta maneira, ao compreendermos esses meninos devemos considerar o aspecto da “*intensidade*” vivido por eles. Isso nos remete a questionarmos de que forma os adolescentes pesquisados se lançaram nas relações vividas na rua: fizeram parte e se sentiram parte de um grupo da rua? As relações estabelecidas eram envolventes e permitiam a prática de atividades em conjunto?

Foi interessante perceber, através dos adolescentes pesquisados que quando estavam inseridos na rua não tinham um grupo formado. Desses adolescentes somente dois diziam ter uma *turma* na rua, ou seja, um grupo definido, que andava junto e realizava atividades em conjunto.

Esse aspecto da *turma* na rua é relatado por MARCHI (1994:222) em sua pesquisa sobre o cotidiano de crianças pobres no centro de Florianópolis:

*“...Eles fazem as coisas juntos, mas cada um sabe que é o único responsável por si. Há afeto e solidariedade entre um e outro companheiro de modo particular, mas isso não se estende a turma de uma maneira geral. Não há na verdade nem mesmo a constituição de uma turma muito fixa de companheiros, nesse caso, que pudesse sugerir a idéia de uma ‘família’ ou de ‘irmãos’...”*

Foi observado através dos relatos desses adolescentes como mais comum entre eles, no momento em que estavam inseridos na rua, a relação de maior proximidade com um parceiro. De resto, ficavam mais sozinhos ou perpassavam por vários grupos, não constituindo assim, identidade com um grupo específico.

Os adolescentes de nossa pesquisa demonstraram ser pessoas que mediante problemas familiares e/ou precárias condições de vida, saíram de casa e foram viver na rua, depois de algum tempo voltavam para casa, retornando para a rua, até serem colocados na Casa-Lar. A maioria deles passaram por outra(s) instituição(ões) antes de serem inseridos neste programa de atendimento, em cujo local encontravam-se morando quando da pesquisa. Entretanto, atualmente já não vêem mais a rua como uma alternativa de vida, preferindo continuar morando na Casa-Lar, onde têm assegurados alguns direitos básicos (alimentação, moradia, saúde, etc.), até conseguirem voltar para sua família ou fazer parte de uma nova. A vivência nesse programa de atendimento possibilita que a escola seja ressignificada e adquira um outro sentido que não o da rua, à medida que se torna mais possível e acessível mediante as condições de vida proporcionadas pela Casa-Lar.

Considerando todos esses aspectos, podemos dizer que a rua pode ser um lugar de uso e tráfico de drogas; de conflitos e agressões entre os que nela vivem, de infrações e transgressões, mas, também, um espaço de conhecimento, diversão, alegria, prazer, amizade, solidariedade.

Não podemos esquecer que esses meninos e meninas são simplesmente crianças e adolescentes, como quaisquer outros, que por diversos fatores estão nessas condições de vida e agem e reagem de diversas formas diante de sua realidade. E, por isso mesmo, devem ser entendidos, sem dualismo, ou seja, compreendidos como crianças e adolescentes que vivem num contexto onde estabelecem relações e realizam ações que algumas vezes vão ao encontro do que é permitido pela sociedade e outras do que não é permitido.

Considerando todos os aspectos abordados nessa sessão, compreender a rua no seu contexto é ter o entendimento de que este espaço de vivência traz precariedades que colocam os sujeitos envolvidos em riscos constantes, mas, por

outro lado, é um espaço que possibilita que eles *possam ser*, ao construir sua própria organização e modo de viver. E, deste modo, a relação com a rua faz dos indivíduos sujeitos, porque constróem também esse espaço de moradia e sobrevivência, e sujeitados à medida que são vítimas de sua própria condição. É nessa dialética estabelecida que vão construindo o seu jeito de ser e viver.

Diante disso, podemos dizer ainda que, o “*mundo da rua*” constitui-se, então, no resultado da trama de relações múltiplas, complexas e variáveis de diversos sujeitos. Cada sujeito ligado a uma história e contexto diferenciado (policiais, comerciantes, crianças e adolescentes que vivem na rua, transeuntes, etc.) com interesses e valores distintos que interagem entre si, criando o “espaço da rua”, que configura diferentes dimensões, diferentes realidades. A seguir, procuraremos compreender a relação da rua com a escola, tendo como foco os sujeitos pesquisados.

#### **4.1. Escola: Direito de Alguns**

A escolarização a todas as crianças e adolescentes, um dos direitos conquistados na luta da sociedade civil e órgãos governamentais, em nosso país, apesar de alguns avanços, ainda não conseguiu sua prática efetiva, principalmente no que se refere às classes populares. A escola não faz parte do cotidiano de muitos dos nossos meninos e meninas pobres.

No que diz respeito ao Estado de Santa Catarina, segundo o texto “*Indicadores sobre Crianças e Adolescentes – Brasil, 1991-96*”<sup>76</sup>, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes, em 1995 era de: 90,1% da população de 10 a 14 anos e 57,7% da população de 15 a 17 anos.

Isso significa que existe uma parcela de crianças e adolescentes que não se encontra escolarizada, fazendo parte de uma população cujos direitos fundamentais estão sendo violados. Do mesmo modo, os meninos pesquisados não tinham garantidos os seus direitos, inclusive o direito à escolarização quando estavam na rua. Para os que moram na rua ou se inserem nela temporariamente, nem sempre a escolarização aparece como possível.

---

<sup>76</sup> Texto (1997), de autoria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados expressos aqui têm como fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA).

A escola, da forma como ela se estrutura e se organiza, acaba por reproduzir as desigualdades e injustiças de uma sociedade de classes, através de seus mecanismos de seriação, seletividade, avaliação, visando sempre a um padrão de aluno. Todo o trabalho realizado na escola está voltado a um aluno *médio*. Deste modo, quem não está dentro dessa média esperada, acaba ficando à *margem* desse processo educativo, em que não são consideradas e muito menos trabalhadas as diferenças pessoais, de vivências, histórias de vida, etc. Diante disso, concluímos que a escola reforça a discriminação, rotula e exclui.

Sabemos que a exclusão não é um mecanismo inerente somente ao espaço escolar, é de toda uma sociedade que seleciona, discrimina pobres, negros, etc. Todavia, não podemos desresponsabilizar a escola dessa parte que lhe cabe. Pois a escola é um espaço de socialização que, ao mesmo tempo que aceita, à medida que abre suas portas às crianças e aos adolescentes, rejeita-os ao submetê-los ao seu processo excludente (avaliação, etc.). Do mesmo modo, os profissionais da educação são submetidos a desempenhar um papel subordinado às normas e regimento da escola que de antemão está organizada e estruturada dentro dos ditames da sociedade capitalista, desafiando, assim, os profissionais insatisfeitos e que querem mudanças. Assim, repensar e refazer a escola para que ela não mais seja excludente tem como implicação alterar toda uma dinâmica de sociedade, uma vez que ela é parte desta e reflete os avanços e recuos da mesma.

Diante desse processo excludente, em que não são consideradas as diferenças existente entre os alunos, ao ingressarem na escola, estes são concebidos por ela como se não conhecessem *nada*, e, somente ali, fossem adquirir todos os conhecimentos necessários para sua vida e sucesso profissional. Esse entendimento está pautado na concepção socialmente construída de que escola é um lugar que ensina e os alunos vão lá para aprender. Trazendo um outro entendimento que diverge deste, FREITAS (1989:87) afirma:

*"Por mais pobre que seja o ambiente da criança, sempre haverá algum estímulo gráfico: propaganda, rótulo de embalagens, televisão, etc. Assim, ao entrar para a escola, a maioria das crianças conhece, pelo menos, algumas letras. (...) No entanto, a escola não admite que essas crianças possam aprender também*

*no meio extra-escolar. (...) Subjacente a essas idéias está a suposição de que a criança, quando chega à escola, é uma tábula rasa, que deve ser preenchida com uma coleção de informações organizadas. Novamente, a criança, como sujeito que constrói conhecimento em interação com o seu meio, é ignorada."*

Do mesmo modo que não é considerada a aprendizagem extra-escolar da criança e do adolescente, não é considerada também a sua história e a sua cultura. Desta forma, na escola não são, ou são pouco trabalhadas as diferenças de cultura, de linguagem, de aprendizagem, etc.

Um equívoco muito comum da escola no que se refere à diferença é que esta é tratada como deficiência. Não se considera que há processos de aprendizagem diferenciados e formas diferenciadas de se aprender, limites e possibilidades diferentes entre as crianças e os adolescentes, mas nem por isso os fazem *deficientes*. Além disso, todas as carências se transformam em deficiência: entendendo que *porque a criança é pobre, não comeu o suficiente na infância não pode aprender, porque é pobre não tem afetividade da família, etc.* Dentro dessa ótica, ao invés de trabalhar os preconceitos<sup>77</sup>, na maioria das vezes, estes são criados ou reforçados: *aquele que não fala certo, aquele que é burro, etc.*

Esse processo tal como ele está constituído, acaba por reafirmar muitas vezes a incapacidade de conhecer vivenciada pela criança, que continua sendo vista, na grande maioria, como *aquela que é assim mesmo, que não consegue aprender*. Não se trabalha com as particularidades da criança e nem com o conhecimento que ela traz, como é o caso dos meninos com vivência de rua, por exemplo, que sabem pegar o ônibus certo porque trabalham com símbolos que criam e não sabem ler, não sabem escrever, etc.

Do mesmo modo que não considera a diferença, podemos dizer que a escola prioriza a dimensão pedagógica e desconsidera, ou pouco considera, outras dimensões do sujeito: cultural, econômica, psicológica, etc. Principalmente

---

<sup>77</sup> Sobre o termo preconceito ver : Heller (1972:43) e Collares & Moysés (1996:23). Exploraremos esse aspecto no próximo capítulo.

no que diz respeito aos meninos com vivência de rua, sua história, cultura, relações, não são consideradas no espaço escolar e quando são, o fazem como forma de negá-las, desqualificá-las, tendo em vista que a rua não poderia lhe trazer nada do que a escola considera como *bom* para o aluno.

A escola é um espaço em que possivelmente convivem crianças e adolescentes de diversos grupos sociais, que tem, entre outras coisas, uma organização, religião, níveis sócio-econômicos diferentes. Nesse espaço, também se ensina aspectos da realidade de um país tão *plural* - o Brasil. Entretanto, conviver e trabalhar com essa diversidade étnico-cultural ainda é um problema a ser enfrentado pela escola. Buscando superar essa situação vivida no espaço escolar, os "*Parâmetros Curriculares Nacionais*" propõem que se trabalhe a "*Pluralidade Cultural*". Esta, diz respeito:

*"...ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades sócioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal". (BRASIL, 1997:19)*

Ao se trabalhar a diversidade cultural, de forma a entendê-la e valorizá-la, atua-se também na superação da discriminação que, por sua vez, acontece dentro de um contexto social.

Além da diversidade cultural, outro aspecto importante que devemos considerar, ao nos referirmos à escolarização dos adolescentes com vivência de rua, é a organização do tempo na escola. O *tempo da escola* é o do *amanhã*, no sentido de que há uma preocupação com a seqüência dos conteúdos de forma que o que é aprendido no momento serve de base para o que vai ser ensinado no ano seguinte. Isso provoca, muitas vezes, desinteresse nos alunos que não conseguem vislumbrar o uso desse conteúdo, até porque há vários conhecimentos que fazem parte do conteúdo pedagógico da escola que não fazem parte do cotidiano dos alunos e que não são usados no decorrer da vida deles. Mas, por mais distante que esteja esse conteúdo da realidade e da possibilidade de uso do aluno, a justificativa é de que *um dia poderá precisar*

*desse conhecimento*. Frente à realidade, essa justificativa vai tornando-se inaceitável e o aluno vai perdendo o interesse pela escola. Apropriando-se dessa racionalidade do *tempo escolar* que é o do *amanhã*, contraditoriamente com o seu tempo enquanto adolescentes que é o do *agora*, esses meninos compreendem que com estudo irão ter *um futuro melhor*. Como diz Guilherme (nov./97): “*sem estudo não dá prá vencer na vida*”.

Principalmente para quem vive na rua, onde a organização do tempo baseia-se no presente, devido à provisoriedade das relações, espaços e riscos de vida próprios, ficar oito anos na escola (tempo necessário para efetuar o primeiro grau) é algo inimaginável. Se considerarmos ainda, que são oito anos, sentados aprendendo conteúdos distantes de sua realidade cotidiana, permitindo-lhes pouco movimento, num espaço fechado, isso se torna mais inaceitável ainda para esses meninos que, vivendo num espaço amplo de circulação, estão em constante movimento e onde sua aprendizagem (da vivência na rua) se dá pela experiência, pelo fazer.

É importante ressaltarmos que o *adolescente* normalmente vive o tempo presente. Isso se firma com a vivência do *tempo da rua*. E, deste modo, eles passam a ter uma noção de tempo ainda mais curta, vivendo no imediatismo. Percebemos, assim, que há uma distinção na organização do *tempo na escola* e o *tempo na rua* e isso interfere na relação que eles estabelecem com a escola.

Além disso, a escola exige certas atitudes dos alunos que se traduzem numa tarefa extremamente difícil para quem está vivendo o “*mundo da rua*”. Com a proposta de *igualdade de oportunidade a todos*, tanto no que se oferece quanto no que se exige, a escola acaba desconsiderando as diferenças e particularidades dos alunos. Desta forma, para quem não tem lugar fixo de moradia, muitas vezes tendo que tomar banho no chafariz e usar a mesma roupa até tê-la que jogar fora, cumprir a exigência de ir limpo, uniformizado (de preferência impecável), levar feitos deveres escolares, etc. torna-se, diante das condições reais de vida, tarefas humanamente impossíveis.

Essas características de estrutura e funcionamento que constituem o *mundo escolar*, dificultam o processo de inclusão participativa dos alunos no



mesmo e sua construção coletiva. Isto porque, a escola não abre espaço para a participação ativa dos alunos, considerando-os como alguém que *está ali para obedecer* e *silenciando-os* em muitos momentos, através do disciplinamento, punições e o controle constante. Assim, ela acaba por proporcionar o individualismo e pouca troca entre as crianças e adolescentes: não pode conversar com o outro na sala de aula, os trabalhos são na maioria das vezes individuais, cada um com o seu material, não se deve emprestar o material para o colega, etc.

Considerando esse aspecto, podemos dizer que apesar de a escola ser um espaço de socialização, a sua estrutura e funcionamento não possibilitam uma forma coletiva de relação. Pelo contrário, proporcionam a construção do individualismo muito mais que a do sentido coletivo. Como afirma DOLZAN (1998:32):

*"O espaço da sala de aula é quase sempre organizado para que professores e alunos trabalhem interagindo o mínimo possível, favorecendo o individualismo. Carteiras individuais em vez de mesas coletivas de trabalho, são exemplo dessa forma de ser da escola."*

É importante marcarmos que há exceções nas escolas, onde professores com propostas alternativas, realizam trabalhos diferenciados, buscando uma participação maior dos alunos, fazendo trabalho em grupos, incentivando a construção coletiva. Considerando essas propostas alternativas desenvolvidas dentro de várias escolas, podemos dizer que a escola também é um espaço de resistência, tanto no que se refere ao movimento dos professores em alterar os processos antidemocráticos, democratizando-os, quanto à resistência por parte dos alunos, através de *contravenções* à estrutura imposta e às relações autoritárias.

Diante dos aspectos levantados sobre a escola, podemos perguntar: no contexto de vivência na rua, que condições materiais, estruturais e até psicológicas têm essas crianças e adolescentes para freqüentar a escola ?

Se, como vimos na sessão anterior, a rua é um *mundo à parte*, a escola torna-se para essas crianças e adolescentes um *outro mundo* muito distante do *da*

*rua*. Visto que essas condições subumanas de vida e a forma de viver que se constrói na rua os afasta cada vez mais da escola. Deste modo, essas crianças e adolescentes que moram na rua ou permanecem nela por um certo período, ficam à margem de um espaço educativo de que têm direito. Assim, podemos dizer que opostamente ao que preconizam as leis (E.C.A., LDB, etc.) – *escola: direito de todos* -, na prática - *escola é direito de alguns*.

A escola e a rua são contextos diferentes, e propiciam condições e possibilidades, valores e significados diferenciados. Se na rua vivem sem condições de uma vida regular, num espaço aberto com possibilidade ampla de circulação, sob regras criadas por eles mesmos e uma organização própria (não-disciplinar) que escapa ao processo de vigilância constante dos policiais, por outro lado, na escola, o disciplinamento pressupõe o fechamento num espaço, horários a cumprir, um ritmo predeterminado e permanente vigilância.

Além desses aspectos, é importante marcarmos que para viver na rua não são necessários os conhecimentos que a escola proporciona. Na rua aprende-se o necessário para viver nela: aprende-se a dar troco, a locomover-se, criam-se símbolos que facilitam na identificação de nomes, placas, etc. O aprender na rua é constante, e esse aprender faz parte do cotidiano deles. A escola, porém, impõe a construção de um conhecimento que não faz parte do cotidiano desses adolescentes e que, inclusive, desqualifica esse conhecimento adquirido na vivência na rua. Desta forma, a escola aparece como enfadonha, de acordo com sua estrutura e funcionamento e a rua como mais interessante, por sua dinâmica e possibilidades. Entretanto, a escola para esses meninos tem uma importância, pois querem aprender a ler e a escrever, conhecimentos estes que a escola possibilita. Assim, o menino com vivência de rua vive uma contradição: quer aprender os conhecimentos proporcionados pela escola, mas a escola é *ruim*.

A escola por ser inacessível, diante das condições e possibilidades vividas no "*mundo da rua*" e estar dissociada da forma de aprender e do conhecimento adquirido nesse espaço, somente passa à concretude na vida desses adolescentes quando estes se inserem num programa de atendimento à criança e ao adolescente que os matricula e os obriga a freqüentar a escola, ou em alguns

casos, quando buscam sair da rua e procurar um emprego formal, acreditando que a escolarização possibilitará consegui-lo.

A escola aparece para esses meninos como contrapondo-se à rua. Independente do tempo de vivência que tiveram na rua, trazem-na como espaço de *liberdade*, onde se pode brincar de tudo, e a escola como um espaço onde não podem brincar de muitas das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano.

*“ Na rua brincá em todo lugar pode, mas na escola ... na escola não pode brincá de lulinha, não pode andar de bicicleta. (Guilherme, nov./97)*

Por outro lado, a rua aparece para esses meninos também como o espaço de “*malandragem*”, da “*droga*” e a escola como corretiva desses comportamentos do espaço da rua.

*“ Na rua a gente só ia aprender a usar droga, essas coisas. E na escola a gente ia aprender a não usar.” (Bruno, dados obtidos em nov/97)*

*“Na rua a gente aprende só malandragem, só besteira. E na escola aprende a viver, a ter educação, a conversar com as pessoas direito.” (Marcelo, nov./97)*

Para esses meninos, quando estão longe da convivência com a rua, “*aprender a viver*” é aprender a não usar droga, “*ter educação*” é aprender “*a conversar com as pessoas direito*”, é aprender a usar uma linguagem mais voltada à cultura da sociedade dominante, que difere da linguagem que usavam na rua (gírias, códigos, etc.).

Deste modo, podemos dizer que a cultura escolar nega a cultura da rua e vice-versa, pela incompatibilidade existente entre esses *dois mundos*. A organização desses meninos, quando estão inseridos na rua, conflita com a organização escolar. O fato de *serem da rua* já é uma ameaça para a escola, pois, como vimos anteriormente, a escola por sua disciplina, rotina, sistema avaliativo, etc., é considerada o *espaço da ordem*. Em contrapartida, a rua, pela sua *liberdade* de espaço e características específicas é considerada o espaço da “*desordem*”.

P. LIMA (1997:67), a partir de sua pesquisa com os meninos e meninas que vivem nas ruas de Florianópolis afirma:

*“ A distância que separa o mundo da rua e o mundo da escola é tão grande, que seria desafiador pensar em percorrer este caminho. O que acontece, concretamente, é que o saber produzido na escola acaba desqualificando, ou melhor, ignorando, o saber produzido na rua, o que determina o distanciamento entre eles. Vários são os elementos que influenciam na desqualificação da escola sobre o saber da rua: as mais diversas expressões populares não são valorizadas pelas escolas, os hábitos daqueles que vivenciam a rua não são adequadas à disciplina imposta, as crianças e adolescentes que vivem nas ruas são estigmatizados, vistos como perigosos, violentos, ladrões, mau exemplo, etc.”*

Por todos esses motivos levantados anteriormente, a escola e a rua aparecem, para esses meninos, como sendo tão diferentes que se tornam distantes uma da outra. Ao serem questionados sobre a escola no período em que viviam na rua, os adolescentes pesquisados foram unânimes em colocar que no momento em que estavam na rua não estavam na escola e que na rua nem se comentava sobre a escola.

*Pesquisadora (nov./98): “– O pessoal da rua o que falavam da escola?”*

*Guilherme: “– Na rua não diziam nada, não, a gente só se divertia.”*

*Fábio: “– Nada.”*

*André: “– O pessoal da rua não falava da escola, muitos nem conheciam a escola”.*

A negação da escola não se dá apenas pela não inserção nela, mas também por desinteresse em conversar sobre ela, pelo fato de a escola aparecer para esses meninos como inacessível, distante da sua realidade e negando sua cultura. Deste modo, para esses meninos, a rua aparece como um rompimento na trajetória *a caminho da escola*.

É importante reafirmarmos que tanto a escola quanto a rua são espaços onde se constróem significados, valores, gostos, desejos, etc. Sabemos que os significados e valores propostos pela escola e pela rua diferem entre si, no entanto, não são necessariamente incompatíveis, vai depender do que os sujeitos envolvidos fizerem disso.

Deste modo, os entraves existentes na relação com esse espaço educativo constituído por uma lógica oposta à lógica vivida na rua, faz com que a escola não

apareça como possibilidade. Assim, diante da organização, estrutura e relações estabelecidas na maioria de nossas escolas atualmente e a falta de condições e possibilidades proporcionados pela vivência na rua, esses meninos não têm seus direitos garantidos.

Diante desse fato, além de outras coisas, é preciso alterar a organização e a estrutura escolar e suas relações de modo a criar mecanismos que não só garantam o acesso e a permanência dessas crianças e adolescentes das classes populares na escola, mas também, e principalmente, mecanismos de participação efetiva destes, em que se contemplem aspectos da vivência de rua, valorizando sua criatividade, cultura e necessidades. Desenvolver-se-á, desta forma, processos eficazes, participativos e emancipatórios no interior da escola de modo que sua permanência nesta, possa ser uma vivência de mediação para o *“pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”* (E.C.A., 1994, art. 53).

Como propõe ARROYO (1995:04):

*“Pensar e tratar a criança, adolescentes, jovem ou adulto que frequenta nossas escolas como sujeitos de direitos no presente nos obriga a pensar os espaços escolares, do banheiro à sala de aula, do pátio à cantina, da carteira ao prato de merenda são dignos de gente, iluminados, amplos, arejados, higiênicos, confortáveis. É repensar os para-casa, a distribuição dos conteúdos, as avaliações, o trato cotidiano, repensar se tudo é digno de gente...”*

Somente com uma escola *“digna de gente”*, na qual esses meninos sejam tratados como *sujeitos de direitos* e considerados na sua especificidade, somado a uma condição social mais humana, é que a *rua* pode vir a fazer parte da escola, ou seja, pode vir a ser um direito garantido também à esses meninos.

## 5. A *“Casa-Lar”*<sup>78</sup>

O Estatuto da Criança e do Adolescente institui a criação de programas de Proteção Especial às crianças e adolescentes cujos direitos fundamentais estão

---

<sup>78</sup> *“Casa-Lar”* refere-se ao programa de atendimento no qual ocorreu a pesquisa. Usamos esta forma de escrita para diferenciá-la do Projeto Casa-Lar, que trata da estrutura, organização e funcionamento das Casas-Lares de modo geral, a que, também, vamos nos referir.

sendo ameaçados ou violados. Esses programas são de proteção e sócio-educativos, em regime de: *I – Orientação e Apoio Socio-Familiar; II – Apoio Socio-Educativo em Meio Aberto; III – Colocação Familiar; IV – Abrigo; V– Liberdade Assistida; VI – Semiliberdade; VII – Internação.* (E.C.A., 1994:33)

Destes programas destacaremos o abrigo, por ser este o espaço onde os adolescentes pesquisados estavam inseridos no momento da pesquisa.

O abrigo é um espaço de moradia provisória, porque a criança e o adolescente devem permanecer abrigados até serem encaminhados para a família de origem ou família substituta. O tempo de permanência da criança e do adolescente na instituição depende da história particular de cada atendido.

O Estatuto institui critérios para o atendimento nesse programa:

*“ Art.92 – As entidades que desenvolvem programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:*

*I – preservação dos vínculos familiares;*

*II – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;*

*III – atendimento personalizado e em pequenos grupos;*

*IV – desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;*

*V – não-desmembramento de grupo de irmãos;*

*VI – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;*

*VII – participação na vida da comunidade local;*

*VIII – preparação gradativa para o desligamento;*

*IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo.*

*Parágrafo único – O dirigente de entidade de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.”* (E.C.A., 1994:33-34)

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)<sup>79</sup>, em Florianópolis, é maior o número de programas de atendimento de caráter não-governamental (ONG) e estes *“concentram-se nos regimes sócio-educativo em meio aberto e abrigos.”*

---

<sup>79</sup> Pesquisa, citada anteriormente, realizada em 1996, em Florianópolis, referente aos programas de atendimento à criança e ao adolescente, cujos direitos fundamentais estão sendo violados ou em vias de sê-lo.

Constatou-se ainda que, no município, *“existem 10 abrigos, onde 01 é de caráter governamental e 09 são de caráter não governamental”* (CMDCA, 1996:20).

Os abrigos destinam-se ao atendimento de qualquer criança e adolescente que necessite desse tipo de proteção e apoio. Há os de atendimento convencional e os de atendimento especializado. Em Florianópolis, os abrigos, atendem, em geral, crianças e adolescentes com características diferenciadas, dependendo da característica do abrigo (de atendimento convencional ou especializado), são eles: crianças e adolescentes de periferia, de rua, autores de ato infracionais, de outros abrigos, encaminhados pelo Conselho Tutelar, deixados na maternidade para a adoção, em situação de risco, portadores de HIV. (CMDCA, 1.996:15)

Dentre os abrigos, existem os de *permanência breve*, que atendem pessoas que apresentam condições de retorno rápido à família de origem ou integração em família substituta; e os de *permanência continuada*, que atendem aqueles que já passaram por abrigos de permanência breve ou que apresentem possibilidade de integração familiar mais a longo prazo.

Nos abrigos de permanência continuada, inserem-se as Casa-Lares, nas quais o número de atendidos é menor que nos outros tipos de abrigo, para que haja uma atenção mais individualizada, e onde são possibilitadas a convivência entre irmãos. A separação dos irmãos deve-se aos critérios de sexo e idade adotados pelas instituições para o atendimento.

De acordo com o documento da Secretaria de Estado da Justiça e Administração de Santa Catarina (In SANTOS, 1997:03) - *“Projeto Casa-Lar: uma alternativa de atendimento às crianças e aos adolescentes”* - a Casa Lar constitui-se,

*“...numa alternativa de atendimento à criança e adolescentes em regime de abrigo, dentro dos novos ditames legais estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).*

*Objetiva aproximar a criança e o adolescente órfão, abandonado ou com fracos vínculos familiares, da sua realidade, assegurando-lhe um lar em condições de participar na vida social e cultural da comunidade.”*

O encaminhamento à Casa-Lar deve ser feito pelo Juizado da Infância e da

Juventude ou Conselho Tutelar (CT). No caso de encaminhamento pelo CT, deve ser comunicado este fato ao juizado, até o segundo dia útil. Do mesmo modo, “*é condição básica que as crianças e adolescentes sejam do próprio município ou microrregiões*” (Id., ibid.:08).

Através do documento citado acima, podemos perceber que há também uma preocupação com a formação dos profissionais que irão atuar junto às crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto Casa-lar, o qual prescreve:

*“Para pessoas que cuidarão das crianças e dos adolescentes num abrigo/Casa-Lar pressupõe-se processos de capacitação, reciclagem, supervisão,... para um desafio atendimento à clientela.” (Ibid.:08).*

Isso nos remete a pensar que não podemos mais ficar com uma prática assistencialista, pela qual o que importa é assistir, independente do *como*. É claro que é melhor que as crianças e adolescentes estejam num lugar onde tenham abrigo, alimentação, segurança. Mas isso não é tudo. Se quisermos mudar essa realidade, um dos procedimentos é ter pessoas capacitadas para o trabalho com essa população, de modo a construir (*com* eles e não *para* eles) uma organização, um modo de viver de forma democrática e participativa, para que eles possam sentir-se e vivenciar-se como sujeitos de sua própria história.

A “Casa-Lar”<sup>80</sup> faz parte da pesquisa por ser o lugar de moradia dos adolescentes pesquisados. Esta foi criada em 1996, em função do Estatuto da Criança e do Adolescente, devido à demanda e falta de programas desse regime de atendimento no município de Florianópolis. Conforme informações da instituição<sup>81</sup>, este atendimento a meninos veio como consequência do atendimento realizado a meninas. Assim sendo, ao abrigar as meninas surgiu a necessidade de abrigar seus irmãos, e, diante, então, dessa demanda foi criada uma Casa-Lar exclusiva para meninos, na qual se realizou esta pesquisa.

---

<sup>80</sup> Não será colocado neste trabalho o nome da Casa-lar onde foi realizada a pesquisa, para resguardar o direito de anonimato dos adolescentes e pessoas envolvidas. Deste modo, quando estiver escrito “Casa-Lar” ou simplesmente “Casa”, entenda-se instituição onde os adolescentes pesquisados estão abrigados.

<sup>81</sup> Quando nos referirmos a informações da instituição significa que estes dados foram obtidos através de entrevistas com pessoas que atuam na instituição como por exemplo, assistente social e coordenadora; e/ou através dos prontuários dos meninos.



A “Casa-Lar” localiza-se num bairro residencial bem conceituado em Florianópolis, próxima de prédios, supermercado, igreja e escola. Esta constitui-se numa casa ampla, sem grades, com gramado para os meninos jogarem bola. Possui três quartos e dois banheiros (dois dos quartos e um dos banheiros são para uso dos meninos e um dos quartos e um banheiro para uso das funcionárias que cuidam do programa<sup>82</sup>), sala, ante-sala, cozinha, área de serviço com dispensa, varanda e quintal (onde há uma horta e um campo de futebol improvisado, com portões de ambos os lados que dão para rua, os quais ficam um trancado e o outro aberto). Nos quartos há beliches e um guarda-roupa coletivo, onde separadamente se guardam as roupas, alguns brinquedos e objetos pessoais dos meninos.

Diferente de alguns<sup>83</sup> abrigos em Florianópolis, a “Casa-Lar” constitui-se num espaço confortável. Esse aspecto faz com que vários deles gostem de ficar na instituição. Como diz um dos adolescentes: *“Estou aqui há dois anos e gosto de morar aqui”* (Marcelo, fev./98).

Este programa de atendimento à criança e ao adolescente, não tem fins lucrativos, sendo mantido por convênios com a Prefeitura Municipal de Florianópolis e uma Organização Não-Governamental, doações de padarias, supermercados, peixarias, almoços beneficentes, entre outros.

A “Casa-Lar” atende até 12 crianças e adolescentes do sexo masculino e no momento da pesquisa, seu atendimento estava completo, sendo que abrigava 07 adolescentes e 05 crianças.

Conforme informações da instituição, o atendimento disposto por este tipo de programa (abrigo) deveria ser de crianças e adolescentes em idade entre 07 e 18 anos, porém, esta “Casa-Lar”, atende preferencialmente crianças e

---

<sup>82</sup> Essa divisão do uso do banheiro denota que a “Casa-lar” mais se assemelha com a instituição escolar, que tem o banheiro dos professores e outro dos alunos, do que com a maioria dos “lares”, onde o banheiro é de uso de todos.

<sup>83</sup> Podemos citar como um exemplo, o Albergue Santa Rita de Cássia, onde o espaço é mais frio e impessoal. De acordo com LEPIKSON (1998:102): *“Os dormitórios, segundo a definição da própria coordenação do Albergue, lembravam um cemitério. As camas fixas de alvenaria eram dispostas em longas fileiras, mais pareciam uma fileira de caixões de defunto distribuídas em um ambiente úmido e com pouca iluminação”* ..

adolescentes em idade entre 7 e 14 anos, e, no caso de irmãos, abre exceção para menores de 07 anos (5 ou 6 anos) e maiores de 14 anos (15 a 18 anos incompletos). Essa preferência vem de experiências passadas com adolescentes maiores de 14 anos que não se adaptaram às normas da instituição, o que levou as responsáveis pela “Casa-Lar” acreditarem que os maiores de 14 anos, vêm com mais vivência de rua, acabando por prejudicar a adaptação necessária ao convívio nesta<sup>84</sup>. Sendo a rua, uma organização que difere da instituição, a adaptação às normas e rotina do programa torna-se um processo mais difícil.

De acordo com a pesquisa do CMDCA, citada anteriormente,

*“...seja a nível governamental ou não-governamental percebe-se um decréscimo no atendimento dirigido aos adolescentes a partir, especialmente, dos 14 anos de idade”. (CMDCA:1996:18)*

Isso demonstra que grande parcela dos adolescentes necessitados do atendimento oferecido por esses programas, com idade superior a 14 anos, foram excluídos, na medida em que foi negado o seu direito ao atendimento.

Devemos ter claro que, à medida que se tem uma preferência para o atendimento no programa, acaba-se fazendo uma seleção e, assim, realiza-se um processo de exclusão, que nesse caso, trata-se de exclusão de uma população que já foi tão excluída: da escola, da família, de condições humanas de sobrevivência, etc., e deste modo, acaba por reforçar a despropriação da cidadania de que sofre essa população.

Considerando esses aspectos, acredito que esses programas destinados ao atendimento de crianças e adolescentes excluídos da sociedade não deveriam escolher quem atender, mas sim colocar pessoas preparadas para atender essa população *com dificuldade de adaptação*, e repensar o espaço institucional no sentido de propiciar um atendimento que considere o que o menino trás da sua vivência nos outros espaços por onde passou, levando em conta as diferenças de cultura, visão de mundo, modo de ser, e permitindo a participação mais efetiva dos atendidos na constituição desse espaço, tanto em nível material como de sua

---

<sup>84</sup> Informações obtidas através da instituição em nov./97.

estrutura. E, assim, não tenha que *jogar fora* tudo o que aprendeu e viveu para se *moldar* a um padrão de comportamento que a instituição considera adequado.

Sabemos que a exclusão não diz respeito somente a essa microrrelação, que é a “*Casa-Lar*” ou outros programas de atendimento, mas sim a toda uma sociedade, na qual a exclusão faz parte. Entretanto, mudando essas microrrelações estamos mudando também a sociedade.

É importante marcarmos que as críticas aqui desferidas com relação à organização e ao atendimento não se referem exclusivamente à instituição pesquisada; podemos dizer que isso faz parte de uma dinâmica de funcionamento de parte dos programas de atendimento à criança e ao adolescente em Florianópolis e que a “*Casa-Lar*” supera, em alguns aspectos, outros programas de atendimento. Temos ciência também do quanto é difícil realizar esse tipo de trabalho, deparando-se na maioria das vezes com falta de recursos, pessoas especializadas, preconceito da sociedade frente a essa população, etc.

De acordo com informações da instituição, o encaminhamento das crianças e adolescentes a este programa de atendimento é feito pelo Juizado da Infância e Juventude ou Conselho Tutelar. Estes meninos permanecem na “*Casa-lar*” até que sejam encaminhados de volta para seus familiares ou, em caso de destituição do pátrio poder, sejam adotados.

Sabemos da dificuldade em se constituir uma nova família para esses meninos, já que o preconceito existe quanto à idade, sexo, etnia, etc. Através das informações obtidas pela instituição, na maioria dos casos a preferência para a adoção é de bebês, brancos e sadios. No caso de crianças maiores, estas, algumas vezes, são aceitas para servirem como *empregadas* e, neste caso, a preferência é por meninas.

Considerando esses aspectos extremamente importantes, podemos concluir que a adoção exige um processo de conhecimento tanto da família com relação ao adotado quanto do adotado e do órgão responsável pela adoção com

relação à família e um comprometimento de ambas as partes<sup>85</sup>. Sendo a adoção um processo difícil e complexo, é prioridade tentar resolver os entraves familiares para um possível reatamento familiar, bem como é necessário, antes de mais nada, esgotar qualquer possibilidade de retorno à família de origem antes do encaminhamento para a adoção. Deste modo, segundo informações da instituição, o trabalho realizado nesta “Casa-Lar” tem como foco principal manter ou resgatar os laços familiares dos atendidos. Para isso, o contato com os familiares é fundamental tanto durante o tempo de permanência dos meninos na “Casa-Lar” tanto quando de sua saída (acompanhamento dos egressos). Entretanto, levando-se em conta que o resgate e manutenção do vínculo familiar pretende ser o foco principal de atuação, pareceu-nos que esse aspecto é pouco trabalhado.

Segundo a instituição<sup>86</sup>, atualmente o quadro de funcionários é escasso devido à demanda de trabalho, sendo cinco contratados: três empregadas domésticas, que têm a função de lavar, cozinhar e cuidar da higiene do programa, bem como das crianças, sendo que estas são plantonistas, ou seja, revezam-se durante a semana, ficando o dia todo, inclusive dormindo na “Casa-Lar”; uma educadora, que vai todos os dias trabalhar o reforço escolar com as crianças; um rapaz que trabalha com atividades de diversão, ou seja, ir ao parque, jogar bola, passear. Além dos contratados, existem as pessoas da diretoria que atuam diretamente com os abrigados: uma assistente social e duas coordenadoras. Há ainda, os voluntários e estagiários, atualmente assim distribuídos: duas estagiárias de serviço social, três voluntárias que trabalham com Florais de Back e um voluntário que trabalha com a horta. Outros atendimentos especializados quando necessários são encaminhados: psicólogo, dentista, etc.

Por outro lado, a instituição mostrou-se preocupada em não admitir muitos estagiários e outros profissionais que poderiam, ao contrário de realizar um trabalho de respeito e contribuição para a melhoria da situação dos atendidos,

---

<sup>85</sup> A adoção é um fato extremamente sério para o qual deve ser dado o devido valor. Digo isso, por já ter constatado em outra ocasião, um caso de adoção de uma adolescente que, por ciúmes dos filhos legítimos do casal que a adotou, foi devolvida para o abrigo onde estava anteriormente. Isso denota a falta de respeito e compromisso para com essas crianças e adolescentes.

<sup>86</sup> Informações da instituição, obtidas através de entrevista em 01/05/98.

usá-los simplesmente como objeto de estudo. Desta forma, tenta preservar as crianças e adolescentes desses abusos que podem ocorrer. A preocupação está também em não admitir muitos funcionários para cuidar dos atendidos, podendo descaracterizar, assim, a proposta de fazer daquele espaço, um *lar*. Este é o motivo pelo qual preferiu-se colocar três funcionárias (plantonistas) que se revezem durante a semana, em vez de uma funcionária por dia para cuidar desses meninos.

Podemos perceber que as pessoas que ficam mais tempo com os meninos abrigados são as funcionárias (plantonistas) que cuidam do programa. Apesar de serem contratadas com uma função específica que se refere à manutenção da instituição, as tarefas que desenvolvem transcendem essa função, pois além de limpar e cuidar da manutenção da “Casa-Lar”, cuidam dos meninos, orientam-nos nas suas tarefas quando sabem<sup>87</sup> e tentam resolver os problemas cotidianos existentes na relação com os mesmos.

Não podemos esquecer que estas pessoas são também educadoras, à medida que, ao cuidarem dos meninos e estarem participando e intervindo em vários momentos de lazer, de estudos, realização das tarefas domésticas, etc., estão também educando. E são estas que, ao permanecerem mais tempo com eles, desempenham um papel importante na constituição dos significados, valores, que estes meninos vão dando para as coisas, bem como a forma que vêem o mundo, instituindo assim, um jeito de ser.

Segundo o documento da Secretaria de Estado da Justiça e Administração de Santa Catarina (Id., Ibid.:11):

*“O profissional que atua no abrigo precisa revestir-se do papel de educador, tendo acesso a continua capacitação relacionada ao desenvolvimento infanto-juvenil, políticas sociais para a infância, realidade social brasileira...”*

Entretanto, durante o período da pesquisa, tivemos contato com as funcionárias que cuidam do programa e dos meninos, e pudemos observar que elas diferem entre si no seu modo de ver o mundo, no entendimento de criança e

---

<sup>87</sup> Entre as funcionárias(plantonistas) há uma analfabeta.

adolescente, no trato com os meninos, no tempo de permanência na “Casa-Lar”, entre outras coisas. Consideramos que as diferenças do modo de ver o mundo dessas funcionárias, e, como consequência, a relação que estabelecem com os meninos no programa, denota a falta de uma unidade conceitual por parte da própria instituição, com relação à concepção de criança e adolescência, e à temas afins. Observamos, também, que estas funcionárias não foram suficientemente preparadas para que possam trabalhar com os meninos algumas situações vivenciadas no cotidiano do programa, como por exemplo, situações que envolvem a sexualidade destes.

Por ter, essas pessoas que ficam em contato com as crianças e adolescentes da instituição, papel fundamental na constituição de sua personalidade, devem ser preparadas/capacitadas para ter a compreensão da criança e do adolescente como “*pessoas em desenvolvimento*”, que têm direitos, os quais devem ser respeitados e assegurados por todos, exercendo, desta forma, a mediação para que se constituam *sujeitos-cidadãos*. (E.C.A., 1994, art. 6º)

Conforme informações da instituição, a capacitação dos funcionários é realizada uma vez por ano através de palestras sobre quem é a criança e o adolescente atendido, educação sexual, etc. Acreditam que esse momento de aprendizagem deveria acontecer uma vez por mês, entretanto, não sobra tempo para esse tipo de trabalho diante da demanda cotidiana. Como uma alternativa, deliberaram que diante qualquer problema que surja com os meninos, a funcionária de plantão naquele momento, deve contatar com uma das pessoas da diretoria (assistente social e coordenadoras), sendo que estas, muitas vezes, mais preparadas para determinadas situações, tomarão as devidas providências.

É importante considerar que, muito mais do que o nível de escolaridade é a racionalidade da pessoa, a qual embasará a relação com o menino, que garantirá o preparo para o atendimento. Ou seja, a visão de homem e realidade que se tem direciona a forma de relação estabelecida com os meninos, a qual proporcionará ou não que eles se constituam como *sujeitos de direitos* e se sintam sujeitos de sua história.

No que diz respeito à relação das funcionárias (plantonistas) e os meninos,

durante a pesquisa de campo, houve cenas de carinho da parte delas para com os meninos, pegando no colo, fazendo a comida de que eles gostavam. Entretanto, apareceu como constante o ato de impor a ordem, usando de gritos e castigos. Um dos meninos em sua fala expressa essa contradição nessa relação.

*"Ela [referindo-se a funcionária] é rígida, berra com a gente, mas é para pôr na linha, no fundo ela tem coração mole."(Bruno, dados obtidos em março/98)*

Ao pesquisar o dia-a-dia da "*Casa-Lar*", constatamos também que os meninos estabelecem uma relação entre si tanto de solidariedade quanto de disputa de espaço e posse de objetos. Nesse aspecto da solidariedade, observamos que os maiores cuidam dos menores e quando estes estão brigando, os maiores intervêm para que parem. Em vários momentos tive a oportunidade de presenciar ações dos meninos maiores no sentido de se solidarizar com os menores, incluindo-os nas brincadeiras, separando-os das *briguinhas* e, com os da mesma idade, brincando juntos, dividindo alimentos.

Outro fato interessante, que exemplifica a disputa entre eles e que nos chamou a atenção foi que, caso os meninos saiam da sala quando estão assistindo à televisão, pedem que outros guardem seu lugar. Ao voltar, encontrando seu lugar ocupado, mesmo que haja outros lugares vagos, disputam a tapas e pontapés o espaço perdido.

Desta forma, podemos afirmar que a "*Casa-lar*" é um espaço de disputa de espaço, de violência, de insatisfações, mas também, espaço de conhecimento, amizade, brincadeiras, proteção.

As crianças e adolescentes aprendem nas relações que estabelecem na "*Casa-Lar*" com os funcionários, com os colegas, com a rotina da Casa, com a televisão, com as brincadeiras, etc. Aprendem como portar-se, relacionar-se, vestir-se, enfim, aprendem um outro jeito de ser diferente do que aprenderam na rua. E é a partir dessas mediações que eles vão ressignificando sua forma de ver o mundo e constituindo o seu próprio jeito de ser.

A "*Casa-Lar*" apareceu para esses meninos como uma alternativa de moradia e sobrevivência. Fica evidenciado na pesquisa que os meninos associam

a instituição à segurança e, também, o ficar ali significa não passar fome e ter onde dormir confortavelmente.

*"Gosto de ficar aqui, aqui a gente tem de tudo: comida, cama boa, roupa lavada, cuidam da gente..." (Marcelo, fev. 98)*

*"Na Casa-Lar tem comida toda hora" (Maurício, fev./98)*

Podemos considerar que a "Casa-Lar" supre as necessidades de alimentação e abrigo desses meninos. Devido as suas precárias condições de vida, quando estavam morando com seus familiares ou na rua, a comida era escassa e a necessidade de proteção muitas vezes não era sanada. O fato de na instituição "ter de tudo" os atrai, à medida que trazem com ênfase positiva o aspecto da alimentação e moradia, considerando estes aspectos importantes na relação com a "Casa-Lar".

Apesar desse ser um aspecto importante para manter os meninos na instituição, isto não basta. A organização da vida desses meninos quando inseridos na rua diferia bastante da organização do programa de atendimento. Em conversa com uma das funcionárias, ela conta (referindo-se a um dos meninos com vivência de rua que estava na "Casa-Lar") que quando ele chegou no programa não tinha hora para nada<sup>88</sup>.

Complementando essa colocação, podemos dizer que, quando os adolescentes entrevistados relatam sobre sua vivência na rua, demonstram que nela, apesar das dificuldades, vivem uma experiência de maior "liberdade": não têm hora para fazer as coisas; o espaço de transição é aberto, vão e vêm aonde e a hora que querem. Esses aspectos chocam-se com os vivenciados no programa. Como nos diz um dos adolescentes: "Na rua a gente faz o que quer e aqui [se referindo a "Casa-Lar"] tem regras" (Bruno, fev./98). Não que na rua não tenham regras, mas essas regras são constituídas por eles, tendo, dessa forma, uma conotação diferente para esses meninos. Esse aspecto difere do cotidiano da "Casa-Lar", onde as regras são impostas, tem horários estabelecidos para a realização das ações: estudar, brincar, dormir, etc. e a disciplina<sup>89</sup> é parte fundamental no seu funcionamento.

---

<sup>88</sup> Dados obtidos em fevereiro/98.

<sup>89</sup> Sobre esse aspecto, ver FOUCAULT (1987:126)



As entradas e saídas do programa são controladas, os meninos somente saem do programa com autorização da funcionária que no momento está cuidando deles e, em vários momentos só saem se forem acompanhados por alguém da instituição<sup>90</sup>. Quando vão à escola, vão em turma, ocasião em que os maiores cuidam dos menores.

Em conversa com uma das funcionárias, ela comenta que raramente deixa os meninos brincarem na rua (ao lado do programa de atendimento), porque na rua tem carro, pode bater a bola no carro ou na janela e estragar, e pode dar confusão, pois os vizinhos já não gostam deles porque são *meninos de rua*.

Esse preconceito com relação aos meninos não deixa de ser também sentido por eles. Ao lhes perguntar se sentiam algum tratamento diferenciado por morarem na “Casa-lar”, eles responderam:

*“Na rua eles pensam que a gente é ladrão, aqui [referindo-se à Casa-lar] nem tanto. A professora pergunta o porquê a gente veio prá cá [referindo-se à Casa-lar novamente], o que a gente fazia.”*  
(Bruno, fev./98)

*“Alguns tratam diferente. Aqueles ali daquele prédio [apontando para um prédio vizinho], sim. Logo que a gente veio prá cá eles vinham jogar bola, depois não vieram mais.”* (André, fev./98)

Essa falas expressam que esses meninos vivem os preconceitos de quem vive na rua, que podem ser até amenizados, mas não são anulados ao viverem no programa. Mesmo com a inserção no programa, o preconceito continua, mas “*nem tanto*”. Até porque, na rua estão muito mais expostos e os programas de atendimento que são vistos pela maioria das pessoas como reeducativos, fazem com que eles olhem para esses meninos como alguém que é *marginal*, mas “*nem tanto*”.

A denominação Casa-Lar nos aponta para a preocupação em se constituir um espaço de moradia (*casa*) com aspecto de um *lar*. Um dado significativo é que a casa onde os meninos moram não tem nenhum tipo de placa que a identifique como um programa de atendimento. Isso confirma a proposta de fazer esse

---

<sup>90</sup> Ficou implícito numa das conversas com pessoas da instituição que estas não deixam os meninos saírem sozinhos por temer que venham a se envolver com gangs e drogas.

espaço mais com aspecto de casa do que de programa de atendimento, e a preocupação da instituição de que as pessoas não olhem para os moradores da “Casa-Lar” com os preconceitos em relação aos que moram numa instituição.

Entretanto, é uma instituição, e como tal, é regida por normas e rotina, diferenciando-se da maioria das casas (*lares*) onde os meninos moravam, as quais eram precárias, mas, por outro lado, não tinham horários padronizados e rotina rígida. Assim, podemos dizer que o espaço e o tempo da “Casa-Lar” assemelham-se mais a instituição escolar, do que as casas (*lares*) desses meninos.

### 5.1. A Rotina da “Casa-Lar”

Nos dias de semana, todos os meninos levantam às 6:00hs, tanto os que estudam de manhã como os que estudam à tarde. Os que estudam arrumam sua cama, aprontam-se para ir à escola e tomam café. Dos que ficam, é eleito um dos meninos para lavar a louça.

À tarde, os que foram à escola de manhã ficam em casa (exceto os que trabalham) e os que não foram vão para a escola. Algumas funcionárias (*plantonistas*) têm como norma, após o almoço realizar a *hora do sono*, durante a qual os meninos devem ficar deitados (no quarto ou na sala) quietos para dormir.

A *hora do sono* se refere à organização do tempo instituído principalmente nos Centros de Educação Integral (Creches), onde as crianças são de idade inferior a 6 anos. Essa proposta surgiu devido à necessidade que as crianças pequenas têm de dormir durante o dia. Entretanto, mesmo na creche, não se respeita o ritmo de sono da criança, todas devem dormir no mesmo horário.

Diante disso, podemos perguntar: as crianças e adolescentes da “Casa-Lar” têm também essa necessidade de descanso? Os meninos estão cansados de quê? Todos eles têm a mesma necessidade, no mesmo momento? Há várias formas que podemos descansar, porque dormir ?

Considerando que a “Casa-Lar” pretende ser um *lar*, e quando falamos em *lar* nos vêm no pensamento a casa e a família desses adolescentes, podemos ain -

da perguntar: Na família há um horário específico em que todos juntos vão descansar (dormir) ? Se há famílias assim, são raríssimas exceções. E podemos dizer que isso não condiz com a realidade das famílias dos meninos pesquisados.

Presenciei um desses momentos, em que os meninos sem sono, tentavam de forma sutil (sem que a funcionária da instituição percebesse), disputar partidas de mini-games. Ao serem descobertos e proibidos de jogar, um dos meninos pediu para ir ao banheiro, com o intuito de terminar a partida. Isso demonstra a capacidade que os meninos tem de *burlar* as regras, marcando sua individualidade e garantindo seu espaço como sujeitos, que neste caso não tinham sono e preferiam brincar.

Ao longo do dia, os meninos têm para executar algumas tarefas de limpeza e manutenção da “Casa-Lar”: limpar o banheiro, lavar e enxugar a louça, manter arrumada sua parte no guarda-roupa, etc. Essas tarefas são coordenadas pela funcionária de plantão. O trabalho dentro da instituição aparece como preparação para a vida, mas também, como diz uma das funcionárias, para que os meninos não fiquem fazendo *bobagem*.<sup>91</sup>

Além dessas tarefas, os meninos, durante o dia, fazem os deveres escolares, assistem à televisão, brincam de bola no quintal, etc. No período da noite, a maioria assiste à televisão. O horário para dormir é determinado: os pequenos dormem às 21:00hs e os maiores dormem às 22:00hs.

Nos finais de semana, a rotina muda um pouco. Alguns vão para suas casas visitar os parentes. Os que ficam (que é a grande maioria) podem dormir até um pouco mais tarde (até em média as 9:00hs). Durante o dia, desenvolvem algumas tarefas de limpeza e depois ficam brincando ou assistindo à televisão. Aos sábados, após o almoço, alguns saem para participar do grupo dos escoteiros. Eventualmente, nos finais de semana ou feriados, são levados para participarem de almoços beneficentes, passeios (na praia, etc.), comemoração de aniversários em *pizzarias*, entre outros.

---

<sup>91</sup> Dados obtidos em fev./98.

A “Casa-Lar” tem normas a serem seguidas: horários, tarefas. O não cumprimento destas e o que for entendido pelas funcionárias (plantonistas) como *mau comportamento* é motivo de punição. Por punição compreendemos, como BEAUMONT e TOCQUEVILLE (citados por FOUCAULT, 1987:149), que é: “...*tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto*”. Na “Casa-Lar”, a punição aparece em forma de castigo: o menino largar o que está fazendo e ir para o quarto, ficando lá até que seja autorizada sua saída; não participar de algum passeio; e, em casos específicos, ficar sem uma das refeições.

Pudemos constatar através da pesquisa de campo que, independente da funcionária que se encontra de plantão, a rotina dessa instituição é a mesma. Entretanto, maior ou menor rigidez com relação às normas depende de cada uma delas e da situação em si.

Cecília WARSCHAUER (1993:66) traz importantes considerações com relação à rotina.

*“Uma rotina de trabalho é importante para estruturação de grupo de crianças (e também de adultos). Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É através da rotina que o tempo e espaço se estruturam para a criança. (...) A rotina orienta a criança a se organizar dentro de um espaço e de um tempo determinado (...), porém a rotina deve ser flexível, de modo a organizar os espaços e os tempos conforme as novas necessidades que surjam, caso contrário ela torna-se mecânica e sem sentido”.*

Deste modo, é importante marcarmos que a rotina, seja na “Casa-Lar”, seja na escola ou em qualquer outro espaço, não pode estar alheia às necessidades das crianças e dos adolescentes e impedir que estes tenham autonomia. O que acontece geralmente nesses espaços é que a rotina aparece como pronta e acabada, tanto para os adultos quanto para as crianças, ou seja, os professores, quando entram na escola, entendem a rotina como algo pronto, que não deve ser alterado. Da mesma forma, é entendida a rotina da “Casa-Lar” pelos seus funcionários.

É importante ressaltar que os meninos que mais resistem às normas e à rotina são os que tiveram maior vivência na rua e/ou que estão há menos tempo na instituição. Em algumas situações, muitos deles, resistem a isto ao ponto de fugir do programa. Segundo informação da instituição, houve casos de fuga da “Casa-Lar” por alguns dos meninos pesquisados, os quais acabaram voltando trazidos por uma das funcionárias que estava doente e recebeu a visita deles.

Apesar de muitos não gostarem das normas e rotina e se rebelarem em alguns momentos, parece que isso, ainda, para a maioria que permanece no programa, é recompensado por outras coisas que adquirem, as quais não tinham (ou era escassas) quando estavam na rua.

*“Na Casa-Lar tem comida toda hora, na rua não tem. Na rua tem droga, na Casa-lar não tem.” (Maurfcio, fev./98)*

*“... na rua a gente tem que pedir para comer e aqui [referindo-se à “Casa-lar”] tem comida”. (Bruno, fev./98)*

Com relação a esse aspecto, para os que ficaram mais em casa do que na rua, ou seja, tiveram uma vivência de rua mais eventual, as normas e a rotina não apareceram como um problema vivido por eles no momento da pesquisa. Essa vivência maior na família faz com que as normas do programa sejam encaradas, por estes, com mais naturalidade. Como nos afirma um dos adolescentes pesquisados: *“Em casa também tem hora para fazer as coisas, não tem problema que aqui [referindo-se à “Casa-Lar”] também tenha”* (Marcelo, fev./98). Constatamos que, em suas casas, apesar de as normas serem seguidas, havia uma certa falta de controle e flexibilidade destas, ou o que chamaremos de uma *contravenção concedida*.

*“Em casa tinha hora para fazer as coisas. [...] a minha mãe nunca parava em casa. [...] eu pegava, dormia até às onze, comia um pouquinho e saía.” (Marcelo, fev./97)*

Entretanto, apesar da flexibilidade vivida na família, esta ainda era mais rígida que a rua. Deste modo, podemos afirmar que o controle do espaço e tempo é maior na “Casa-Lar” do que na vivência com a família e nesta, por sua vez, é maior do que na rua.

Apesar de sentirem a rua como um espaço de maior liberdade, pudemos constatar que esses adolescentes, depois de terem passado por esses diversos

espaços e terem ficado um tempo na “*Casa-Lar*”, não querem a rua. Mas, o que lhes resta ? Muitos não têm família, os que têm vivem problemas de conflitos e/ou miséria. O abrigo surge como uma alternativa possível e viável. Entretanto, vemos que o que desejam é voltar para suas casas, com seus familiares. Como nos coloca um dos adolescentes pesquisados “*Eu queria voltar para casa, mas é o juiz que tem que deixar*” (Maurício, abril/98). É claro que não desejam os maus tratos, negligência, etc., vivenciados muitas vezes na família, mas, sobretudo, desejam estar com seus familiares. Raros são os que não querem voltar para casa, mas mesmo estes, querem ter uma família.

Assim, os que já não conseguem vislumbrar a volta para casa, porque não têm família, desejam, também, uma nova família. Um exemplo disso é que em nossas conversas, eles sempre perguntavam se eu tinha filhos, se gostaria de ter. Inclusive, um dos meninos disse que seu colega da “*Casa-Lar*” gostaria que eu o adotasse.

A “*Casa-Lar*” apesar de ser um espaço de permanência provisória acaba, como vimos anteriormente, sendo um espaço onde esses meninos, dependendo da sua história familiar, permanecem por um longo período, devido ao difícil processo que é a adoção e volta para casa. Esse fato não descaracteriza a situação provisória em que vivem esses meninos.

Além disso, é importante considerarmos que na vida desses meninos tudo acaba sendo provisório: saem de casa; passam por alguns programas de atendimento, nos quais permanecem por pouco tempo; os amigos mudam, porque mudam de lugar, de cidade; quando conseguem se inserir na escola, muitas vezes, acabam se evadindo.

Ainda no aspecto da provisoriedade, ela se mantém na vivência dos meninos na “*Casa-Lar*”: estão ali por um tempo indeterminado, as pessoas mudam (são funcionárias que podem ser demitidas, estagiárias que terminam o estágio, voluntárias que encerram a sua *boa ação*, etc.). O que se faz para mudar a realidade desses meninos de fato?

Fica evidente, no que se refere à alimentação, proteção, possibilidade de

escolarização, uma mudança significativa ao considerarmos que esses meninos, na sua maioria, saíram da rua, onde viviam em precárias condições de sobrevivência e estavam desprovidos de seu direito à escolarização, alimentação, etc. Só o fato deles terem saído da rua é ganho considerável nesse aspecto. Mas a sua condição ainda é de excluídos, excluídos do direito de uma família, de vínculos mais permanentes, de serem vistos sem preconceitos.

Não foi evidenciado na pesquisa um processo de co-participação dos meninos na constituição das normas e rotinas da Casa-Lar. Opostamente à rua, onde os meninos e meninas fazem suas próprias regras, na “Casa-Lar” os *desejos*, necessidades e valores na maioria das vezes não são considerados, como por exemplo: o menino que não quer cortar o cabelo e tem que cortar. Isto possibilita uma maior resistência ou submissão, já que as normas são impostas.

Entretanto, à medida que há a participação dos meninos no processo de construção das formalidades da “Casa-Lar”, há também a consideração de valores, *desejos* e necessidades dos meninos e isso implica um maior comprometimento, motivação e cumprimento das regras (que seriam co-geridas por eles). Essa outra postura implicaria trabalhar com os meninos a consequência de seus atos, ao invés de simplesmente proibir, e isso possibilitaria construir com eles limites, ao mesmo tempo que se consideraria sua individualidade.

Dentro dessa perspectiva, a “Casa-Lar” poderia aproveitar o que a vivência na rua traz de *criativo e construtivo*, no que se refere à solidariedade que existe entre eles na vivência na rua, a constituição das próprias regras, etc., e fazer desse programa de atendimento um espaço onde os meninos possam participar de modo a construir uma outra forma de organização que os leve mais em conta, possibilitando um espaço mais democrático.

## **5.2. A “Casa-Lar” e a Escola: *partícipes* de uma mesma lógica institucional**

Vimos anteriormente que, ao longo dos anos, os movimentos sociais e a sociedade civil vêm lutando pelos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo um desses direitos, a escolarização, propiciada por uma escola pública de

qualidade.

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e direito à educação também àqueles que não tiveram acesso à escola em idade prevista para início da escolarização, não são todos os programas de atendimento que se preocupam em oportunizar a escolarização aos atendidos.

De acordo com o documento do CMDCA (1996:122): *"Das crianças e adolescentes atingidos pelos programas de proteção especial 70,2% fazem encaminhamento para a escola. E no caso de abandono à escola, 78,7% dos programas tomam providências"*. Esse é um dado que merece atenção, visto que a escolarização é um direito que deve ser cumprido, sejam quais forem os responsáveis pela criança e adolescente.

A *"Casa-Lar"*, como forma de garantir o direito à educação, exige que todos os seus atendidos freqüentem a escola. Mesmo que não seja em época de matrícula, segundo informações da instituição, há um acordo do programa com a escola para que o menino abrigado assista às aulas, pois a freqüência escolar é requisito para permanência no programa. Desta forma, todos os meninos são matriculados na escola. É importante ressaltar que a atitude da *"Casa-Lar"* em matriculá-los, torna-a parte integrante dos 70,2% dos programas que se preocupam em garantir o direito à educação dos atendidos.

Entretanto, é necessário questionarmos se a preocupação desses programas de atendimento, que matriculam os atendidos, se efetiva no âmbito da legalidade simplesmente e, desta forma, o fato de obrigá-los a freqüentar a escola garante isso; ou se se dá no âmbito da preocupação com a criança e o adolescente, e, nesse caso, além da garantia do acesso e permanência, a garantia do sucesso desses meninos (as) na escola é imprescindível.

Pensamos que o acompanhamento dos meninos (as), com o propósito de garantir a sua permanência e, principalmente, o seu sucesso escolar, é o grande desafio no que se refere à relação entre os programas de atendimento e a escola. Quando falamos em acompanhamento escolar não estamos nos referindo simplesmente ao reforço escolar, atividade desenvolvida pela maioria das



instituições que atendem às crianças e adolescentes. Mas de acompanhamento no sentido de estar presente na vida escolar dos meninos (as), considerando seus pontos de vista e lutando pelos seus direitos dentro e fora da escola.

O que normalmente ocorre é que a maioria dos programas de atendimento por serem uma instituição semelhante à escola, com uma mesma lógica de organização, desconsidera o atendido, dando sempre razão à escola e punindo o menino (a), como por exemplo, em fatos ocorridos na escola considerados pela mesma como *mau comportamento*.

Não quero dizer aqui que todos os programas de atendimento agem desta maneira, mas, sim, que é preciso ficarmos atentos e questionarmos o que queremos de fato garantir e que tipo de acompanhamento estamos desenvolvendo com relação à escolarização dessa população.

De acordo com a instituição<sup>92</sup>, esta trabalha com duas escolas próximas ao programa (uma estadual e outra municipal), com as quais estabelece uma relação muito boa, em que a escola chama a pessoa responsável pelo programa de atendimento no caso de qualquer problema ocorrido com os atendidos e conversam, tentando resolver em conjunto. Deste modo, não existe problema de evasão ou expulsão da escola no que se refere aos meninos. Enquanto eles permanecem na “Casa-Lar”, permanecem obrigatoriamente na escola.

Durante a pesquisa, pudemos constatar que há um controle rígido da instituição sobre a frequência dos meninos à escola. Para tanto, um dos procedimentos adotados pela direção é levar pessoalmente para a escola aquele que se nega a ir por algum motivo. Um fato ocorrido no período em que estava realizando a pesquisa exemplifica: um dos abrigados mentiu dizendo que não haveria aula, mas a coordenadora ficou sabendo e ao confirmar com a escola descobriu que haveria aula e, então, foi buscá-lo na “Casa-Lar” e levou-o para a escola. Isso demonstra, também, que as faltas somente são permitidas por problema de doença ou com autorização da instituição.

---

<sup>92</sup> Dados obtidos através da instituição em nov./97.

É importante, nesse caso, tentarmos compreender o que leva o menino a não querer ir para a escola. Voltamos, desta forma, à questão do acompanhamento. Se *a priori* considerarmos que o problema está no menino, no sentido de preguiça, desinteresse, etc., descartamos a possibilidade de qualquer compreensão da realidade, pois já demos o *veredicto*, da mesma forma, se fizermos esse mesmo movimento com relação à escola. Por outro lado, se propusermos conversar com o menino, sem pré-conceitos e verificarmos o que o levou a mentir para não ir à escola, poderemos compreender o fato, possibilitando tentar resolver a questão. Não ficou evidenciado na pesquisa qual a atitude da instituição com relação a essa questão.

De acordo com a instituição, nunca aconteceu de os meninos saírem do programa porque não queriam ir para a escola. Houve, entretanto, casos de fuga da “*Casa-Lar*”. Os problemas mais comuns dos meninos com relação à escola enfrentados pela instituição são: dificuldade de aprendizagem, defasagem entre idade e série, dificuldade em fazer freqüentar as aulas.<sup>93</sup>

Com o propósito de trabalhar o reforço escolar com os meninos, há uma educadora que vai diariamente na “*Casa-Lar*”. Em nossa conversa, comentou que no ano passado era difícil conseguir que fizessem os deveres da escola, preferiam ficar brincando. Entretanto, neste ano, essa postura se alterou, pois quando os chama eles vêm.<sup>94</sup>

A obrigatoriedade em relação à escola é algo que aparece nos diversos espaços de convívio desses adolescentes: através da família, em alguns casos, e, em outros, através de órgãos de atendimento à criança e ao adolescente. Como um dos adolescentes entrevistados disse: “... *se não obrigar a gente não vai*” (André, março/98). Deste modo, o ir à escola torna-se uma obrigação e não um direito. Isso porque em nenhum dos espaços vivenciados pelos adolescentes, contemplados na pesquisa, possibilita-se que eles concebam a escolarização como um direito.

---

<sup>93</sup> Id.

<sup>94</sup> Dados obtidos pela instituição em março/98.

Esse fato foi identificado também na “Casa-Lar”. Ao perguntarmos aos adolescentes o que a instituição lhes diz sobre a escola, as respostas indicaram que é conversado com os meninos sobre a importância da escolarização para o futuro deles. Entretanto, é transmitida essa importância mais no sentido de *conselho* do que no sentido de direito, sendo que a escola aparece como um lugar onde *tem-se que ir*.

*Pesquisadora: O que as pessoas daqui [referindo-se à “Casa-lar”] falavam da escola?*

“ – ...diziam que eu tinha que estudar para arrumar um bom emprego. (Guilherme, nov./98)

“ – ...que eu tinha que ir prá escola prá aprender.” (Maurício, fev./98)

“ – As pessoas [referindo-se as da “Casa-Lar”] falavam que eu tinha que estudar. (André, nov./97)

Nesse sentido, mesmo o programa tendo o entendimento de educação como um direito, a mediação que se faz é de mostrar para o atendido a importância que o aprendizado escolar tem para a inserção no mercado de trabalho e não que ele tem direito à escolarização. Deste modo, o como é trabalhada a escolarização dos meninos juntamente com o fato de serem obrigados a freqüentar a escola, faz com que a escolarização apareça para esses meninos como uma obrigação para inserção no mercado de trabalho e permanência na instituição.

Mediante esses fatos, algumas perguntas podem ser feitas: que lugar é esse que a criança e o adolescente vão só se forem obrigados? Que direito de fato têm esses meninos - direito à *obrigação escolar* ?

A obrigação está prescrita no Estatuto da Criança e do Adolescente, à medida que: a) é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito (art. 54, §. I); b) os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (art. 55).

Considerando esse aspecto, a instituição como responsável por esses meninos tem a obrigação de matriculá-los na escola. Entretanto, é importante refletirmos que contexto é esse que dá ao direito a conotação de imposição. O problema não é simplesmente o fato de ser uma obrigação, mas o fato de não se

trabalhar a escolarização como um direito que eles têm.

É importante frisar ainda que, se quisermos considerar o adolescente, obrigá-lo a freqüentar a escola pode não ser a melhor estratégia para garantir seu direito à escolarização. Até porque o direito não se reduz ao acesso e permanência, apesar de serem estes aspectos essenciais. O espaço escolar é um espaço de relações, na maioria das vezes, conflituosas para esses adolescentes. Desta forma, estar na escola não significa necessariamente que estejam aprendendo e tendo sucesso diante dos sistemas avaliativos. Estar na escola pode significar, muitas vezes, para esses meninos das classes populares mais um fracasso.

O fato de ser obrigado pode gerar um processo muito desgastante para o aluno, visto que se ele não quer ir para a escola, é por algum motivo, e este deve ser considerado. Não queremos dizer com isso que ele deva ficar fora da escola, nem tão pouco que ele deva ser obrigado. Entretanto, não podemos descartar a possibilidade de que, a partir desse processo de inserção obrigatória, o adolescente possa vir a ressignificar esse espaço educativo e mediante vivências prazerosas passe a sentir-se motivado a freqüentá-la, tornando-se inexpressível o fato da obrigação.

A construção da conscientização do direito à escolarização, juntamente com o acompanhamento da vida escolar do menino, no sentido de trabalhar suas dificuldades na relação com a escola, pode ser um caminho menos conflitante e garantir a inserção do adolescente na escola de forma mais participativa, possibilitando que ele se sinta mais motivado a freqüentá-la.

É importante termos presente que se o adolescente não quer ir para a escola é por algum motivo específico, que deve ser considerado e juntamente com ele avaliar conseqüências e encontrar soluções. Principalmente no caso de vivências escolares anteriores desagradáveis, os adolescentes necessitam de mediação para ressignificar essas vivências, possibilitando que eles possam experimentar novamente a convivência no espaço escolar e, com o devido acompanhamento, discutir e propor alterações tornando essa experiência mais agradável.

Desta forma, possibilitar mudanças, mesmo que pequenas, no interior da escola, visando garantir seus direitos como cidadãos, somente poderá acontecer à medida que esses meninos tiverem a mediação de pessoas que consideram importante a garantia dos direitos e se proponham estar presentes na vida escolar deles.

É importante ressaltarmos que garantir o direito à escolarização não se reduz a garantir o acesso e permanência da criança e do adolescente na escola, mas garantir também que esta escola seja interessante, motive seus alunos, com ensino de qualidade, e onde o aluno esteja não simplesmente porque é obrigado.

A obrigação instituída pelo programa de atendimento aparece para esses meninos como necessária para garantir a escolarização que eles consideram importante para o futuro. Isso é evidenciado quando questionados sobre o fato de ser obrigada a escolarização na “Casa-Lar”.

*“ - Nisso eu concordo um pouco com eles. Ninguém gosta de ir prá escola, né tia(?!), e se não obrigar ninguém vai, é importante para o futuro. Se os pais obrigassem também os filhos iam.” (André, março/98)*

*“ - Não é só isso, obrigar. É importante prá nós também.” (Marcelo, março/98)*

A obrigação da frequência na escola aparece para esses adolescentes como necessária para mantê-los nesse espaço educativo que não os atrai, mas que consideram como “*importante para o futuro*”. Assim, quando questionados sobre a importância da escola para eles, responderam:

*“Porque senão o futuro vai ser mais ruim do que a gente pensa. Na escola eu vou ter um futuro melhor do que na rua” (Bruno, nov./97)*

*“Prá ser alguém na vida.” (Fábio, nov./97)*

*“Se vai para a escola vai aprender e se não fica analfabeto e não arruma emprego.” (André, nov./97)*

Essa concepção de escola relacionada ao futuro, aprendida pelos adolescentes, está interligada ao que lhes dizem sobre a mesma, parentes e instituições nas quais foram atendidos. Estes, compreendem a escola como algo importante para a inserção no mercado de trabalho, proporcionando assim, ascensão social e *um futuro melhor*. Além disso, a estrutura socio-econômico-política de nosso país nos aponta que sem escolarização é quase impossível nessa sociedade ascender ou ter emprego, e isso é divulgado pela comunicação

de massa e pelas pessoas de modo geral.

Diante da mediação desses espaços e da relação que estabeleceram com a escola, evidenciou-se através das palavras de Marcelo que, o ir para a escola é considerado como importante e ao mesmo tempo uma exigência e, freqüentá-la acaba sendo um “*caminho*” que “*tem que ser*” percorrido para ser “*alguém na vida*”:

*“...ela [referindo-se à escola] é importante prá mim e prá todos nós. Quem não tem futuro não caminha.(...) e quem caminha vai chegar lá no topo, a gente ser alguém algum dia. É que nem aquela caminhada do morro, tem que subir aquela caminhada, quase se mata, mas tem que subir. Prá chegar lá tem que subir, não adianta. E se não for aí a gente vai virar marginal, daí fica chato, né tia (?!), ter que ficar mendingando na rua.” (Marcelo, nov./97)*

Essa fala expressa o processo difícil que é a vivência na escola, uma caminhada árdua *que tem que ser* percorrida para não ser *marginal, mendigo*, para ser *alguém algum dia*. Ser *marginal, mendigo* é para esse adolescente ser *ninguém*, ou seja, não ser reconhecido pela sociedade como alguém que merece ser visto e considerado.

Apesar de sentir como necessária a escolarização, esse processo escolar considerado como difícil faz com que a maioria não goste de ir para a escola.

*“... ir prá aula, não gosto muito. Aqui [referindo-se à Casa-lar] é mais gostoso, eu fico a tarde toda jogando futebol.” (Guilherme, nov./97)*

*“ Da escola, não gosto muito não.” (Maurício, março/98)*

*“...ninguém gosta de ir prá escola, né tia?!” (André, março/98)*

Esses relatos evidenciam que a escola não atrai, à medida que “*ninguém gosta de ir*”. O não gostar de *ir para a escola* está ligado ao fato de que na escola há poucos momentos de diversão, o processo de aprendizagem que comumente se realiza na sala de aula é enfadonho, e também, à dificuldade enfrentada por eles com relação às matérias. Como nos coloca esse adolescente: “*...em português eu bato com a cabeça na parede. Os guris começam a rir e eu falo: Ôh, droga! Que merda, o que é isso ?*” (Marcelo, nov./97).

A forma de aprender na escola difere dos outros espaços de convívio desses adolescentes, onde se aprende fazendo, de uma forma mais solta, com a ajuda constante dos colegas e sempre correlacionado com sua realidade. Essa

forma de aprender possibilita que as dificuldades de aprendizagem sejam diminuídas.

Há também, entretanto, os que gostam de freqüentar a escola. Como é o caso de Fábio (nov./97), que mesmo com um motivo que permita sua falta, prefere ir: “*Um dia eu estava doente e ainda assim eu fui para a escola*”.

Fábio é um menino que tira boas notas nas provas, como ele mesmo diz: “*de oito prá cima*”. Esse é um fato que faz com que ele seja valorizado pelo professor e colegas: “*Eu tirei dez na prova em Estudos Sociais e eles [referindo-se a professora e colegas] bateram palma*” (Fábio, nov./97).

Outro fato a se considerar, é que os meninos da “*Casa-Lar*” não saem muito do programa<sup>95</sup> e, deste modo, o ir para a escola pode também significar sair, andar na rua, ver outras pessoas, conversar, etc.

Quando estes meninos foram questionados sobre o que fariam ante uma situação hipotética em que eles pudessem escolher ir para a escola ou não, sem que fossem obrigados pela “*Casa-Lar*”, as respostas nos indicam que a maioria não gostaria de ir, outros iriam por considerar a escola importante para seu futuro e um deles iria somente nos dias que tivesse aula de educação física - “*iria para a escola só 02 ou 03 dias, nos dias que tem aula de física*” (Guilherme, nov./97).

A preferência por *não ir para escola* está associada ao *não gostar da escola*, devido ao fato de que na escola são poucos os momentos em que eles podem brincar e se divertir. Nesse sentido, a educação física aparece como importante na vida escolar desses meninos, pois a consideram um espaço onde podem realizar as coisas de que mais gostam: jogar futebol e brincar. Preferem, muitas vezes, ficar na “*Casa-Lar*” a ir para a escola, uma vez que nela, o tempo de lazer é maior que na escola, podendo assim, brincar de futebol, mini-game, assistir televisão, conversar, etc.

---

<sup>95</sup> No momento final da pesquisa de campo, foi contratado um funcionário que tinha como atribuição sair com os meninos, brincar, passear, etc. Até esse momento, os meninos só saíam em grupos (sem acompanhamento de um adulto) para ir à escola; sozinhos, para ir rapidamente comprar algo no bar, supermercado ou padaria, próximos da instituição; acompanhados por pessoas da instituição, a festas, almoços beneficentes, etc. (aos finais de semana, feriados e raramente durante a semana); e era permitido, às vezes, aos maiores (em pequenos grupos, sem acompanhamento de um adulto) ir à praia que fica perto do programa.

Entretanto, como vimos na sessão anterior, a “*Casa-Lar*” tem em sua estrutura de funcionamento, uma dinâmica de controle e rotina que se assemelha muito com a escola. Tanto uma como a outra constituem-se de uma lógica em que a disciplina é o ponto chave para garantir o seu bom funcionamento. Considerando esse aspecto, podemos dizer que a adaptação dos meninos na “*Casa-Lar*” facilita a adaptação na escola, à medida que a “*Casa-Lar*” e a escola “*são partícipes de uma mesma lógica institucional*”.

Nesses espaços, esses adolescentes vão aprendendo diversas coisas de diferentes formas. Do mesmo modo, a mediação da “*Casa-Lar*” possibilitará ou não a inserção deles na escola e o como irão concebê-la.

Vimos nesse capítulo que as relações estabelecidas por esses adolescentes nos diversos espaços por onde passaram: Família, Rua e “*Casa Lar*” participaram da formação da personalidade desses meninos, possibilitando a construção de significados, inclusive os atribuídos à escola. Do mesmo modo, no momento em que estavam inseridos nesses espaços, estes mediarão a relação dos meninos com a escola, contribuindo ou não para sua inserção nesse espaço educativo. Constatamos, também, que nos espaços por onde esses meninos passaram, a escolarização era mostrada não como um direito, mas como uma obrigação, ou ainda como um conhecimento importante para seu futuro, visando à ascensão social. A seguir, vamos buscar através das falas dos adolescentes pesquisados qual o significado atribuído por eles à escola.



### **CAPÍTULO III – A ESCOLA SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES ABRIGADOS**

*“Um gesto de criança*

*Inventará qualquer dia desses,*

*a notícia de um Mundo Novo.”*

*(autoria desconhecida – retirada do Convite do  
Conselho Comunitário Mont Serrat/Fpolis)*

Ao olharmos a escola na sua interioridade, vemos uma teia de relações (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento, aluno-instituição, etc.), movimento de crianças e adolescentes correndo, fazendo e acontecendo. Essas relações se cruzam, se tecem e destecem num movimento constante que constitui o espaço escolar. É importante perceber que essas dinâmicas diferentes e contraditórias interagem e convivem de forma a constituir o complexo espaço escolar. Por ser este um espaço de relações e, conseqüentemente, de aprendizagem, os sujeitos nele envolvidos estão construindo-o e sendo construídos por ele. Desta forma, a escola constitui-se também num espaço de construção de sujeitos e significados.

Nesse capítulo, pretendemos trazer a voz dos adolescentes pesquisados para compreender qual o significado dado por eles à escola. Ao buscar essa compreensão, nos referimos, também, ao que eles querem nesse espaço educativo. Não temos a pretensão de fazer uma análise da escola, mas trabalhar com os aspectos que os adolescentes pesquisados trouxeram, que constitui o espaço escolar vivido e pensado por eles. Trazer as falas desses meninos sobre a escola é nos depararmos com um outro olhar, é trazer à tona as contradições existentes nesse espaço educativo e podermos refletir sobre elas.

#### **1. A Escola: Um Espaço de Contradições**

Ainda hoje se idealiza a escola como um espaço de consenso, buscando atingir a homogeneidade. Entretanto, na visão dos adolescentes pesquisados, a escola aparece como um espaço envolto em contradições; como sendo um

espaço de aprendizagem, realização, e, por outro lado, como um espaço de violência, resistência e que possui uma dimensão disciplinar que hierarquiza, sujeita e até expulsa os alunos.

Essas dimensões contrastantes que existem no *mundo escolar* estão presentes nas percepções que estes adolescentes têm da escola, cujos significados a ela atribuídos foram sendo construídos nas relações estabelecidas na família, na rua, na “*Casa-Lar*” e na própria escola. Estes diferentes espaços, com lógicas e dinâmicas diferenciadas, formam um contexto que, na sua complexidade, tecem-se mutuamente e interagem, de forma a constituir a vida desses adolescentes. Vamos, então, tentar entender essas relações estabelecidas no espaço escolar para alcançar seu significado.

### 1.1. Espaço de Aprendizagem

A escola aparece para os adolescentes pesquisados como um espaço de aprendizagem. Esta aprendizagem é expressa por eles como sendo restrita à sala-de-aula. Até porque é na sala-de-aula que se aprende a ler, a escrever e noções básicas sobre computação, aprendizagens estas postas por eles em evidência.

*“Ela[referindo-se à professora] ensina a ler e escrever.” (Bruno, nov./97)*

*“Tem aula de computação e leitura.” (Fábio, nov./97)*

*“Na escola a gente aprende um monte de coisas, ler, escrever.” (Maurício, março/98)*

Nesses relatos vemos destacada a questão da escrita e da leitura. Entretanto, se considerarmos, como vimos anteriormente, que nossa sociedade é organizada para os letrados, no interior da qual os que não o são ficam numa situação de exclusão, constatamos que a escola torna-se fundamental para esses meninos já tão excluídos, não somente pelo conhecimento que ela proporciona, mas também pelo espaço que *podem* vir a ocupar na sociedade se forem escolarizados.

A escola é compreendida como um espaço de aprendizagem. Porém, esta é considerada pelos adolescentes como *difícil*. Várias falas denunciam esse aspecto, como por exemplo, a de Guilherme(nov./97): “*Não gosto da*

*.matemática, prá mim é muito difícil”.*

A matéria se torna mais difícil quando não está ligada à realidade do aluno. Como vimos no capítulo anterior, os professores, na maioria das vezes, não conseguem trabalhar o aprender na escola a partir do saber aprendido na rua e nos outros espaços extra-escolares. Temos o clássico exemplo dos meninos que trabalhando na rua, vendendo doces, jornais, etc., sabem dar o troco, contar, dividir, mas têm dificuldade de aprender matemática na escola. A lógica de raciocínio usada no aprender matemática na rua, muitas vezes, se perde com a proposta escolar. Assim, mesmo sabendo contar, dividir, se vivencia como não sabendo. Consideram, assim, incorreto o seu modo de chegar ao resultado, mesmo que chegue ao resultado esperado, pois a escola adota um padrão de raciocínio que deve ser seguido, não considerando outras formas de raciocínio possíveis.

Assim, na escola não é considerado o que o aluno sabe, o que já aprendeu, seja dentro ou fora dela. Além disso, a escola trabalha sempre reafirmando o que o aluno não sabe e não o que ele sabe. Os olhares dos professores são voltados para aquilo que o aluno não soube fazer em relação a padrões conceituais e comportamentais limitados, pré-estabelecidos. Isso é tão presente no processo escolar das crianças e dos adolescentes que os alunos, ao mostrar os exercícios para o professor, sempre perguntam o que está errado no que fez, e nunca o que está certo.

Compartilhando dessa idéia, ESTEBAN (1992:77) afirma:

*“O saber que o aluno traz é desvalorizado, inviabilizando a articulação necessária entre o que já sabe e o que precisa aprender, impedindo assim que novos saberes se construam. Os conhecimentos elaborados e acumulados historicamente por sua classe social adquirem a aparência de não saber”.*

Diz ainda a autora:

*“Em geral, a escola dá ao ‘erro’, representação do não saber, a conotação de fracasso. Face à meta do acerto, evita-o, negando todo o seu valor pedagógico. O erro marca o aluno como ‘aquele que não consegue aprender’, aquele que é estigmatizado e, portanto, ganha o rótulo de incompetente. E ‘erro’, inevitavelmente ao processo de aprendizagem, torna-se negativo, inviabilizando que a criança vivencie e expresse seu real processo de aprendizagem/desenvolvimento.” (Id., ibid.:78)*

Deste modo, o “erro” não é considerado como parte do processo de aprender. Do mesmo modo, é passado para criança e adolescente que para que ela aprenda não deve errar, “*se errar é porque não aprendeu*”. Esse fato se agrava no que se refere às crianças e adolescentes das classes populares, vistas como *mal-educadas* ou *sem educação*, ao trazer para a escola os comportamentos, valores e linguagem aprendidos fora dela, sendo desconsiderados ou concebidos como a representação do “não saber” escolar.

É importante marcarmos que a concepção do “erro” como *negativo*, bem como que a idéia de que “*para aprender tem que ser inteligente*” é anterior à entrada da criança ou do adolescente na escola. Isso é aprendido culturalmente, na família, na rua, na sociedade de um modo geral. A escola vem apenas referendar isso.

Do mesmo modo que na escola não é considerado o conhecimento extra-escolar, também não é considerada sua cultura. Assim, encontramos outras situações em que a negação do que é vivido pelo aluno fora da escola fica evidente. Podemos destacar a fala de um adolescente que expressa a relação de conflito ocorrida em função da desconsideração do seu contexto familiar:

*“Uma vez eu briguei com a professora aqui, ela começou a xingar os meus pais, eu não gostei e briguei com ela. (Marcelo, nov./97)*

Essa fala evidência o quanto a escola não considera e não respeita a cultura do aluno. Xingar os pais do aluno significa desvalorizar as coisas que são aprendidas na família e, deste modo, menosprezar sua cultura, seu contexto social. Do mesmo modo, demonstra o quanto esses adolescentes marcam a sua posição de pessoas que querem ser respeitadas e consideradas.

A cultura é compreendida por LEITE (1993:83) como “*um processo dinâmico, que está sendo sempre refeito para permitir a comunicação nesse sistema complexo da sociedade em que vivemos*”. E, deste modo, é definida como,

*“...um campo de forças o qual gera a ordem do grupo ou indivíduo, cria micronações culturais, com seus códigos próprios, formas de organização, solidariedade, etc., e que convivem com os códigos da cultura que se considera dominante, hegemônica e pretensamente normatizadora”. (LEITE, 1993:85)*

Nesse caso, para esta autora, “*trabalhar os alunos culturalmente significa*

*levá-los a compreender e criticar os valores dominantes da sociedade, na perspectiva de identificarem seus próprios valores*" (LEITE,1993:85). Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que a escola em vez de levar seus alunos a "*compreender e criticar os valores dominantes da sociedade*", tenta incutir-lhes esses valores, desconsiderando os próprios valores trazidos pelos adolescentes.

Diante da desconsideração de seu conhecimento e sua cultura, os alunos, muitas vezes, sentem-se incapazes, concebendo que se o professor não ajudar ele não vai aprender. Como mostra André (nov./97): "*Vai da gente, se a gente quer a gente aprende, e a professora tem que ajudar[...]*." Esta concepção do papel do professor como alguém que "*tem que ajudar*" é algo instituído socialmente e esses meninos se apropriam disto, muitas vezes, condicionando o seu aprender a ajuda do professor.

Além disso, esses adolescentes vivenciaram nos diversos espaços por onde passaram - na rua, na "Casa-Lar", etc. - que o aprender é um processo que se faz em conjunto, que implica interação. É na interação e com a ajuda dos colegas que eles aprendiam nesses espaços. E é esta forma de aprender interativa e participativa que eles buscam na escola, tendo a professora como a principal pessoa que pode ajudá-los a obter esse conhecimento.

Essas concepções de que os adolescentes se apropriaram e a relação ensino/aprendizagem vivenciada na escola faz com que muitas vezes o aluno assuma como sendo sua a culpa pelo fracasso. Como é o caso de Bruno (nov./97) que, quando questionado sobre o motivo de sua repetência, respondeu: "*porque eu não sabia nada*". É impossível que ele não soubesse nada, mas, diante desse processo de ensino-aprendizagem e da concepção negativa que traz de si, ele vivencia-se, diante do seu fracasso e do que é marcado para ele, realmente como alguém que não sabe nada.

Do mesmo modo, muitos professores carregam sozinhos a culpa por não conseguir atingir seus alunos com sua forma de ensinar, não fazer com que eles aprendam o que é exigido pela escola de acordo com a série em que se encontram. Os professores, que aprenderam na sociedade, na universidade, na escola, etc., o modo que devem fazer para garantir a aprendizagem e o respeito do aluno, sentem-se muitas vezes fracassados e sem saber como fazer. Esses

mesmos professores, que não são só professores, são pessoas que sonham, desejam e insistem, se cansam nessa trajetória, na maioria das vezes solitária.

No que se refere ao fracasso escolar, ARROYO (1992:02), no seu texto: “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica”, traz hipóteses que norteiam sua análise sobre esta questão. A primeira é que *“existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz”*, pela qual *“tanto na escola privada, quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão”*. A segunda é que *“a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”* e se materializou ao longo de décadas nesse sistema. Assim, é aí que *“radica sua força e persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas”*.

Com isso, o autor quer sugerir que se coloque *“as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional”*. A partir desse entendimento, gostaríamos de ressaltar que, o que define o fracasso-sucesso do aluno é um entrelaçamento de diversas questões que vão desde aspectos no âmbito estrutural da sociedade até as particularidades da escola e do aluno. Entretanto, isso não diminui a importância da relação professor-aluno nesse processo, evidenciada nas falas dos adolescentes pesquisados.

A relação professor-aluno aparece mais nas falas desses adolescentes, talvez porque, além de se efetivar num tempo maior dentro desse espaço, é vista como o vetor principal para a obtenção do conhecimento escolar. Entretanto, outras relações são evidenciadas por eles que, mesmo aparecendo com menor incidência, marcam sua vivência na escola.

## **1.2. Espaço de Amizade e Cooperação**

Apesar das dificuldades enfrentadas na escola, ela é para esses meninos um espaço de amizades. As amizades se tecem no espaço escolar, seja na hora da brincadeira ou da dificuldade. Como nos mostra um adolescente ao falar de

seu amigo que tem dificuldades nas matérias:

*“Como tem um aluno muito amigo meu, as professoras brigam com ele porque ele não sabe e ele vai rodar. (...) Eu ajudo ele, só não posso deixar ele colar, né tia?!” (Marcelo, nov./97)*

Vemos aí que há uma relação de ajuda entre os colegas. Entretanto, sem deixar que o ajudar, ser solidário, conduza a uma transgressão: “*deixar ele colar*”. Ajudar o colega só é permitido dentro do limite que a escola impõe. Limite este que é absorvido pelo aluno como lei, como verdade absoluta e imutável que deve ser cumprida.

Também na relação professor-aluno, aparece, em seus depoimentos, atenção e amizade por parte do professor que conversa, explica a matéria, ensina quando o aluno não sabe e que não critica e nem briga, o que eles chamam de “*professores legais*”. Entretanto, há também os professores “*ruins*” que são aqueles que berram, xingam e criticam os alunos:

*“A professora é legal, todos eles são legal, o diretor é bacana. Eles conversam com a gente, dá aula direito. Ensinam corretamente, não dá matéria e não explicam, explicam detalhes”. (Marcelo, nov./97)*

*“A professora quando o aluno não sabe ela ensina de novo. Ensina, escreve no quadro a coisa.” (Bruno, nov./97)*

*“ Não gosto na hora que a professora não ajuda o cara e de professora berrona.” (André, nov./97)*

Isso denota que há uma diversidade de professores com jeitos próprios de ser e formas diferenciadas de se relacionar com os alunos. Além disso, fica evidenciado nessa última fala que esses adolescentes buscam, na relação professor-aluno, uma relação de ajuda e de respeito. Assim, quando o professor consegue estabelecer esse tipo de relação e trabalhar com o que os alunos sabem, vivem, a aula torna-se prazerosa. E a escola, um espaço de realizações.

### **1.3. Espaço de Realização**

A escola, como vimos acima, suscita momentos de prazer. Dos momentos, na escola, vivenciados como prazerosos, tem como destaque, na preferência desses adolescentes, a educação física e o recreio, que são momentos em que podem brincar, descontraírem-se, bem como as matérias em que se *saem bem* (tiram boas notas).

*“gosto das matérias, as brincadeiras, a física, recreio, [...]. De tudo*

*gosto mais da física, porque dá prá brincar de futebol.” (Guilherme, nov./97)*

A educação física trabalha com o aprender-fazendo, muito mais com a linguagem corporal do que a verbal ou a escrita, com movimento, num espaço mais amplo. Assim, a educação física se aproxima mais do brincar do que do trabalhar. Esta forma de aprender está muito mais próximo da vivência cotidiana desses meninos, seja na Casa-Lar ou na rua, onde a circulação é maior, podendo se movimentar e brincar em vários momentos e aprendendo a partir da vivência. Diferentemente do momento de sala-de-aula, onde todos devem ficar num espaço fechado, sentados quietos e concentrados. Este é um dos motivos que faz com que eles gostem tanto da aula de educação física. Não só esses meninos que passaram pela rua gostam dela, é difícil o aluno que não goste, pois a educação física se opõe à forma opressora e limitadora comum na escola.

Os sujeitos pesquisados foram unânimes ao expressar a educação física como um momento importante da vida escolar, a tal ponto, como coloca Fábio(nov./97), de os alunos ficarem irritados com as faltas do professor.

*“O professor não veio prá dar aula de física. E daí nós ficamos irritados e fizemos ele pagar todas as aulas de física.” [Destaca a falta do professor como uma coisa que aconteceu na escola que foi muito ruim].*

A educação física é vivida como um momento de recreação (pode-se jogar futebol, brincar), momento este considerado como importante na vivência no espaço escolar e reivindicado por eles quando lhes é negado.

Outro aspecto que devemos considerar é que a educação física é um momento do processo educativo dentro da escola onde se trabalha com os conhecimentos que eles têm independente da escola, tornando-se a aprendizagem mais fácil e agradável.

Nesse sentido, observa J. FREIRE (1991:112) :

*“O que se vê, na maioria das vezes, é uma quase total desconsideração, por parte da escola, do conhecimento que toda criança com certeza possui, independente da escola. Ora, se quanto à leitura e à escrita a criança chega às instituições de ensino com um considerável conhecimento, que dirá das atividades corporais?...”*

O *gostar* na escola está intimamente ligado a momentos em que são



valorizados e que dão prazer e satisfação. Entre esses momentos de realização no espaço escolar, há acontecimentos ocorridos na escola que ficam marcados como um momento importante na sua vida. Um desses momentos é relatado por Marcelo(nov/97), ao contar um fato que lhe deu muita satisfação.

*“ Eles me passaram no meio do ano, da 1ª prá 3ª . Eu fiz uma prova e eles me passaram. Agora eu estou fazendo a terceira, estou terminando. [...] da 1ª série eu passei prá 2ª estudando e no meio do ano eu passei da 2ª prá 3ª.”*

Quando o aluno está com idade muito superior à faixa etária prevista para a série em que ele se encontra, é comum que ele passe para a série seguinte, num processo conhecido atualmente como “*aceleração*”<sup>96</sup>. Entretanto, não podemos desconsiderar a satisfação vivenciada por este adolescente que decorre do sentir-se *confirmado*, *valorizado* nessa situação. A *confirmação* está ligada muito mais ao fato dele estar saindo de uma série composta por crianças com idade inferior a dele e passando para outra com crianças da mesma faixa de idade da sua, do que por ter passado na prova. Mesmo assim, ter passado na prova significa também a *confirmação* de sua capacidade. Entretanto, é importante termos claro que, a aprovação mediante o processo de exames, implica, ao mesmo tempo que o sucesso de uns, o fracasso de outros, constituindo um dispositivo disciplinar de classificação, sujeição e exclusão.

Outros momentos em que os sujeitos pesquisados receberam *confirmação* no espaço escolar foram marcados por eles. Como vimos anteriormente, Fábio (nov./97) tirou dez na prova e a professora e os colegas bateram palmas.

Ser *confirmado* é fundamental na vida das pessoas em qualquer idade, à medida que a *confirmação* nos dá o parâmetro de nossas possibilidades e nos impulsiona para o futuro. É na relação com o outro que a pessoa constitui a demarcação das possibilidades de ser no mundo, a partir do que fizeram com ela e do que ela fizer disso. Ao estabelecer relação com as pessoas, o que for feito, dito, e desta forma, confirmada ou negada sua ação pelo outro, proporcionará à criança ou ao adolescente demarcar suas possibilidades e impossibilidades, ou

---

<sup>96</sup> Sobre “*aceleração*” ver: Arroyo, Miguel (1997): “Defasagem Idade/Série. O que há por trás desse conceito?”; e Lima, Elvira de Souza (In Anais...,1997): “Estudos Acelerados - Alternativas Temporárias ou Política Educacional Permanente?”

seja, o que é capaz ou não de fazer.

Desta forma, *ser confirmado, vivenciar-se capaz* para esses meninos que têm uma vida permeada de fracassos, e que vivenciam constantes desconfirmações, devido à situação desumana em que vivem e os estigmas decorrentes dessa situação, é, mais do que para qualquer outra pessoa, vivenciar-se como possível.

#### **1.4. Espaço de Construção da Identidade**

Mediados por sua vivência na escola, esses meninos vão construindo um conceito sobre si, através da relação que estabelecem, a qual vai reforçar ou negar suas atitudes. Pelos relatos, percebeu-se que a concepção que constróem de si está intimamente ligada à forma como percebem ser vistos pelos colegas e professores. Algumas falas exemplificam isso: Guilherme (nov./97) se vê na escola como *“Um aluno meio bagunceiro, conversar, brincar dentro da sala de aula”*. Considera que a professora também o vê como *“bagunceiro”*, porque como ele mesmo relata: *“Cada bagunça que nós fizemos ela desconta uma nota, quando ela desconta ela tira um ponto da média, e por isso ela acha que eu sou bagunceiro”*. André (nov./97) diz: *“Hoje me vejo bem exemplar, amigo, não gosto de briga, antes me via bem ruim”*. Conta que não se sentia querido pelos colegas e pela professora, era visto como agressivo: *“Ano passado não gostavam de mim, eu só aprontava: Mexeu, levou. Tacá borracha, reiná com a minha letra... eu saía na porrada”*. Considera que era visto pela professora, como ele mesmo diz: *“como um animal da floresta, o mais feroz, porque os outros calavam quando ela xingava, eu não”*. Já Fábio (nov./97), se vê como o melhor aluno da sala: *“Eu sou o melhor aluno da sala”*. Considera que a professora também o concebe como: *“o melhor aluno da sala.”*

É necessário esclarecermos que este adolescente, visto como um *“animal”* teve passagem pela rua e era visto pela sociedade em geral como uma ameaça, por ser concebido como *marginal, sem educação*, etc. Nesse sentido, a escola só vem referendar esse estigma que ele carrega e concebê-lo também como uma ameaça para a escola: *“um animal feroz”* à solta. Assim, com a mediação que ele teve nesses espaços foi construindo uma imagem de si como alguém *“bem*

*ruim*", que não era "*querido*" pelas pessoas. Essa imagem de si somente foi ressignificada, à medida que ele teve outras mediações que o possibilitaram se ver como "*bem exemplar, amigo...*".

Desta forma, podemos reafirmar que, mesmo sem perceber, os profissionais da escola que estabelecem relação com os adolescentes pesquisados, também contribuem para a formação de sua personalidade. Como vimos no capítulo anterior, é nas relações que estabelecemos com as coisas (alimentação, dinheiro, etc.), com o corpo (sexualidade, dança, etc.), com a temporalidade (passado, futuro) e com os outros (familiares, professores, amigos, etc.) que construímos quem somos.

Além dessa ligação entre o como se vêem na escola e o como são vistos pelos colegas e professores, aparece nesses relatos, um outro aspecto, muito importante, que também permeia as relações estabelecidas nesse espaço educativo: a resistência.

### **1.5. Espaço de Resistência**

A "*resistência*" segundo MCLAREN (1991:202), refere-se "*ao comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentimento simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto*".

De acordo com DOLZAN (1998:10), a escola "*é também um lugar de resistências que se manifestam em formas de atitudes de indisciplina, de rebeldia e de apatia das crianças, que se utilizam de várias linguagens para dizer o quanto não aceitam essa forma e modelo de escola*".

Considerando este aspecto, podemos dizer que a resistência pode ser expressa através de pequenas ações, como um olhar distante e perdido enquanto o professor está falando, tanto quanto através de outras ações como agressão, ironia, brincadeiras em espaços institucionalmente proibidos como a sala-de-aula, etc. Resistir é uma forma de dizer *não* ao que está sendo dito ou feito.

Retomando a fala de André (nov./97), citada acima, vemos explícita a

resistência do aluno frente à subjugação do professor: “...os outros calavam quando ela xingava, eu não”. O calar significa submeter-se, aceitar o que o professor diz, por mais absurdo que pareça. Ao contrário, o responder ao xingamento do professor é uma forma de resistir, de se negar a esse tipo de tratamento. Há os que se calam, entretanto, há também os que falam que, como André, muitas vezes são vistos como um “*animal da floresta, o mais feroz*”, porque foge da “*cultura do silêncio e obediência*” proposta pela escola.

Carlos R. Brandão, em seu texto: “*A Turma de Trás*”, aborda as múltiplas relações e oposições existentes no espaço da sala-de-aula, onde as “*bagunças pura e simples*”, as “*conversas fiadas*”, os “*jogos e diversões*”, as “*transgressões intelectuais*”, descritas pelo autor, fazem parte desse contexto. Diante disso, podemos dizer que essas atitudes dos alunos nada mais são do que formas de resistir ao que é imposto, que por sua vez, conspira “*contra o desejo coletivo das crianças e adolescentes*”. (BRANDÃO apud MORAIS, 1993:105)

A resistência, muitas vezes, é a expressão de negação dos sistemas disciplinares e do controle que fazem parte do espaço escolar, colocando os alunos numa situação de subjugação e exclusão.

## **1.6. Espaço de Disciplina e Controle**

As escolas, na tentativa de garantir a ordem e a aprendizagem, utilizam diversas técnicas disciplinares. Sua estrutura arquitetônica é constituída de forma a ter os espaços fechados, onde a circulação somente é permitida dentro do “*cerco*”. Para garantir uma maior eficácia no controle da circulação e movimento dos alunos, cada aluno tem um lugar, sendo evitada a distribuição por grupos e “*aglomerações*”. Sobre isso, FOUCAULT (1987:123) diz:

*“ É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.”*

Na organização disciplinar do espaço, cada indivíduo se define pelo lugar que ocupa. Nas escolas, os alunos são colocados em salas seriadas e, apesar de serem heterogeneamente distribuídos nas salas de aula, são compreendidos a partir de suas produções, que têm como parâmetro um padrão de aluno. Desta forma, são vistos como *mais adiantados, mais atrasados, alunos especiais*.

De acordo com FOUCAULT (1987:126):

*“As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.”*

Essas regras de localização dos indivíduos são introduzidas nas instituições disciplinares não apenas com o propósito do controle e vigilância, mas também para criar um espaço útil. Nesse sentido, o horário também é um dispositivo de controle. Na escola há um processo de regularização do tempo. As atividades são distribuídas: hora de entrada, hora da aula de matemática, hora do recreio, hora da educação física, etc. Cada atividade tem um tempo determinado.

*“Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente:[...]”*

*Mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil.” (FOUCAULT, 1987:128)*

Essa preocupação em garantir a qualidade do tempo no espaço escolar é explicitado na fala de Guilherme ao se referir à atitude do professor em sala de aula:

*“Ela [referindo-se à professora] só briga assim quando estão fazendo bagunça, quando sai do lugar a hora que ela passa matéria, fora disso não.” (Guilherme, nov./97)*

Fazer bagunça, para esse adolescente é, além de sair do lugar quando a professora está passando a matéria, *“conversar, brincar dentro da sala de aula, brincar de começar a tacar coisa prá cima”* (Guilherme, nov./97). Essas atitudes não são permitidas dentro da sala de aula. Desta forma, podemos dizer que a escola concebida como o local de trabalho se opõe ao lazer e às brincadeiras,

principalmente na sala-de-aula que é o espaço destinado ao trabalho. Isso nos leva a concluir que se a escola permitisse esses momentos, estaria negando o tempo útil, o *tempo de boa qualidade*.

No que se refere, ainda, à garantia da qualidade do tempo, diz FOUCAULT (1987:149):

*“Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagaralice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve à privações ligeiras e à pequenas humilhações.”*

Deste modo, vale ressaltar que na escola, para garantir a *qualidade do tempo*, utiliza-se de repressões aos comportamentos que divergem desse propósito que se quer garantir. Como é o caso da professora que diz: *“Faz isso fulano, vou te descontar um ponto”* (André, nov./97). Descontar um ponto é uma forma de coibir o comportamento improdutivo do aluno.

Entretanto, há professores e outros profissionais da educação que resistem a essa estrutura massificante e excludente que é a escola e buscam formas alternativas de trabalho e formas de conceber e se relacionar com os alunos, rompendo, assim, com os preconceitos e colocando esses alunos numa posição de sujeitos participativos do processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, como vimos anteriormente, há alunos que também resistem aos processos excludentes e estigmatizantes da escola e se firmam, de diversas formas, como opositores desse processo.

Entretanto, apesar da resistência tanto dos alunos quanto dos professores a escola se constitui tendo a disciplina e o controle como parte da sua estrutura e organização. Isso faz com que, na busca de garantir a ordem, muitas vezes, a escola possibilite que se utilize de atitudes de violência, seja a simbólica, psicológica, física, ou outras.

## 1.7. Espaço de Violência

O espaço escolar se constitui enquanto um campo de relações, em que a violência é um das possibilidades. A violência, pode se expressar de várias formas: conflitos e agressões, brigas, subjugações, ocultamento de informações, preconceitos, depredações, etc.

Segundo Aída Maria Monteiro Silva (S.d.:260), ainda são poucos os estudos no Brasil sobre a violência praticada no interior da escola, ou seja, a violência que se efetiva na prática cotidiana e no conjunto das relações sociais do aparelho escolar. Alguns estudos apontados por esta autora, como: SPÓSITO (1994), FUKUI (1994), COLOMBIER (1989), MANGEL (1989) e PERDRIault (1989), procuram analisar a violência mais relacionada à violência simbólica, à segurança da escola e, principalmente, à depredação e deterioração do patrimônio escolar. Não nos propomos nessa pesquisa analisar a violência nesse âmbito. Pretendemos simplesmente marcar que ela existe e enunciar de que forma ela apareceu nos depoimentos dos sujeitos pesquisados.

Como vimos anteriormente, ao contextualizar as diversas relações estabelecidas por esses adolescentes em diversos espaços, os conflitos com os colegas também estão presentes. “*Os guris ficam me chateando. Faz brincadeira que eu não gosto: pegar e me empurrar em cima das outras pessoas...*” (Bruno, nov./97). Esses momentos de conflito com os colegas podem, também, interferir na aprendizagem. Isso fica explícito no relato de um dos meninos pesquisados:

*“Eu brigava muito com os guris, os guris queria sempre me pegar, eu brigava com eles. Era chato, né tia. Ficava com medo, tinha uns grandão. A gente não podia estudar quieto.” (Marcelo, nov./97)*

As brigas são comuns nas relações que se estabelecem nos espaços onde há várias crianças e adolescentes. Entretanto, estas são um problema a ser verificado, quando excedem o limite da *briguinha* e trazem consequências sérias aos sujeitos envolvidos.

Na escola, além das *brigas* existentes na relação professor-aluno e aluno-aluno, estas também apareceram na relação aluno-diretor.

*“Aconteceu um negócio com a diretora. Eu taquei uma bolinha no seio dela. Como doeu ela começou a xingar. Ela começou a xingar, eu não gostei. Olha só, eu não tinha escutado bater o sinal e aí ela: - Porque você não vai prá sala?...Começou a brigar comigo, aí ela ia*

*vim com a mão assim prá me dar um tapa na cara. Ela foi prá me dar um tapa na cara e eu levantei a bola e... vupt! Ela teve que operar. Ela não podia me bater, ué. [...] Aí eles me expulsaram de lá. (Marcelo, nov./97)*

Essas *brigas* denunciadas por esses meninos nos acontecimentos ocorridos nas diversas relações que estabelecem na escola, são expressões de *violência*, as quais podem resultar na expulsão do aluno desse espaço educativo. Como nos mostra esse adolescente:

*"Fui expulso, porque a diretora não gostava de mim. Discuti com aluno que rasgou meu caderno e a diretora expulsou, porque já não tinha chance de passar." (André, nov./97)*

A expulsão está intimamente ligada ao que é considerado pela escola como *mau comportamento* e como *incapacidade* do aluno. O aluno, muitas vezes, como forma de se defender ou de rebeldia, traz em suas ações agressividade que são direcionada a pessoas ou à própria escola, como é o caso de depredações. Esses comportamentos geralmente causam a expulsão do aluno. Esta é uma forma de a escola se livrar do aluno que aparece como uma ameaça e que considera não ter condições de *melhorar* e aprender, pois, como explicita André, foi expulso também *"porque não tinha chance de passar"*. Talvez se ele fosse considerado pela escola como um *bom* aluno, *capaz* de aprender, este fato da briga com o colega fosse relevado. Diante do fato de ter sido expulso, podemos dizer que a escola possibilita vivências que ficam marcadas na história escolar dos alunos, no sentido burocrático (da ficha do aluno) e também no sentido de rotulação de incapaz que este aluno carrega ao longo de sua vida, muitas vezes reafirmado com sua saída da escola.

Vale a pena marcar que a escola é para o aluno e para o professor uma *aposta no futuro*. Se ele se vê ou é visto pelos profissionais da escola como um menino *sem futuro*, para que *apostar* nele?

Diante de suas falas, podemos ainda perceber que ocorrem também nas relações estabelecidas no espaço escolar, preconceitos e injustiças. O preconceito se constitui quando um juízo provisório, mesmo sem respaldo na realidade concreta, é cristalizado, tornando-se verdade irrefutável para a pessoa que o emitiu. Sobre este aspecto, COLLARES & MOISÉS (1996:25) afirmam:

*"Quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta, seja por meio da ciência ou mesmo por não*



*encontrar confirmação nas experiências da vida do indivíduo, e mesmo assim se mantém inabalável, imutável e cristalizado contra todos os argumentos da razão; não é mais um juízo provisório, mas um preconceito.”*

Contribuindo para esta reflexão, HELLER (1972:43), diz que “o preconceito é a categoria do pensamento e comportamento cotidianos”. Desta forma, o preconceito está presente no cotidiano das pessoas, nos diversos espaços vivenciados por elas. E a escola é um desses espaços em que o preconceito está presente nas relações entre os sujeitos. Como aparece na fala de André (nov/97): “...a professora tem que ajudar, e não dizer: - Seu burro, você não vai aprender.”

Essa fala denuncia o preconceito vivido por esse menino. Além do preconceito, esse adolescente expressa o desejo de uma relação de ajuda na escola e não de subjugação. É importante ressaltar que o preconceito com que é visto esse adolescente - ser burro – o reduz a essa possibilidade de ser. Mesmo que a professora não acredite na incapacidade desse aluno, o fato de se relacionar com ele como incapaz pode predispor à apropriação dessa característica como realmente sendo sua de tal forma a colocar uma barreira na relação com o conhecimento escolar, dificultando que o aluno veja a obtenção desse conhecimento como possível. Isso interfere na forma como ele irá projetar-se e vivenciar-se na escola, concebendo-se como alguém que realmente é incapaz de aprender. Deste modo, podemos dizer que a escola, muitas vezes, não considera o aspecto da subjetividade do aluno.

A forma como os professores vêem os alunos interfere, tanto no seu comportamento junto a ele, desconsiderando-os ou deixando-os de lado, como também no comportamento dos alunos, ficando quietos, com medo de errar e ser confirmada a burrice, nesse caso, atribuída pela professora.

Muitas vezes as crianças e adolescentes já trazem uma imagem negativa de si construídas nos outros espaços em que estabeleceram relações sociais. É na vivência de situações, na qual são tratados de forma estigmatizante e preconceituosa que esta população vai sentindo cada vez menor sua possibilidade de sucesso e se vendo como incapaz, como sendo “ninguém”. Quando entram para a escola, que é vista como proporcionadora de condições

para o êxito pessoal e profissional, e conseqüente *ascensão social*, abre-se a possibilidade de “*ser alguém na vida*” . Desta forma, o sucesso na escola pode mudar essa imagem que tem de si como incapaz e o lançar para novas possibilidades. Por outro lado, o fracasso escolar pode findar qualquer possibilidade ou reforçar a imagem negativa que a criança e o adolescente têm de si mesmos.

Nesse sentido, ESTEBAN (1992:75) afirma:

*“A criança que possui expectativas negativas em relação a si mesma não acredita em suas diversas possibilidades. Portanto, o seu resultado escolar pode negar ou confirmar suas expectativas em relação a si mesma, contribuindo para o reforço ou para a superação dessa realidade.”*

Dentro desse processo vivido na escola, a ação, principalmente, dos educadores, é indispensável para que a criança ou o adolescente construa uma imagem positiva de si, à medida que suas ações podem contribuir para o fracasso ou sucesso escolar. Não queremos dizer, com isso, que esteja nas mãos desses profissionais o sucesso ou fracasso escolar da criança e do adolescente, desconsiderando todos os outros aspectos que contribuem para esse processo, mas, sim, levar em conta a parcela de responsabilidade que lhe cabe.

Em se tratando ainda do preconceito, existem várias formas dele se manifestar, uma delas é o racismo. Este por sua vez, também está presente nas relações estabelecidas no espaço escolar, interferindo no modo de as pessoas se relacionarem. Como vemos nessa fala:

*“Na escola existe injustiça, tratam melhor uns que outros. Ano passado na minha sala tinha muito racismo, esse ano não”. (André, março/97)*

Temos aí enunciada desigualdade no tratamento entre as pessoas e conseqüentemente as injustiças que o racismo proporciona. Como está escrito nos “*Parâmetros Curriculares Nacionais*”:

*“Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, [...] Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas.” (BRASIL, 1997:22)*

Desta forma, os preconceitos existentes na escola, que muitas vezes, geram conflitos que também podem resultar na exclusão do aluno desse espaço educativo, vão contra os princípios da *cidadania, justiça e dignidade*. Entretanto, faz-se necessário afirmar a importância de entender que estas discriminações, preconceitos e injustiças, ultrapassam os muros da escola. Como já vimos, fazem parte de nossa sociedade.

Diante dos aspectos que levantamos nessa sessão, podemos dizer que a escola é um espaço de contradições, pois nela se aprendem muitas coisas; estabelecem-se amizades; são proporcionadas satisfações e prazeres, mas, ao mesmo tempo, a aprendizagem, em vários momentos, é difícil; os alunos são subjugados e vivem relações conflituosas e situações de violência.

É importante, já que estamos falando da escola, nos perguntar: quem faz a escola? Poderíamos dizer que são os educadores que lá estão diariamente. Entretanto, se reduzíssemos a eles essa responsabilidade, estaríamos desconsiderando a complexa trama de relações que a constitui. A sociedade, na qual está inserida, com sua estrutura e forma de organização, tem forte presença na construção da escola. Os pais, os educandos, os sujeitos, muitas vezes omissos e outras atuantes, que direta ou indiretamente, buscam melhorias para a escola e para a educação de modo geral - no âmbito político, social, etc. - também têm sua participação. Do mesmo modo, cada um de nós fazemos a escola e quando nos propomos repensá-la, também estamos propondo repensar nossas ações: o que estamos fazendo para construir a escola que queremos para nossas crianças e adolescentes ? Escola esta, que deve ser construída *com* eles e estar pautada em princípios que vão ao encontro de suas necessidades e aspirações. Para tanto, é importante ouvi-los. Ao expressar os significados atribuídos a ela, trazem também, o que querem e como querem ser tratados nesse espaço.

## **2. Que Escola os Adolescentes Pesquisados Querem ?**

Durante toda a pesquisa, constatamos que os adolescentes querem estar na escola, seja para garantir sua permanência no programa de atendimento, seja por considerarem-na importante para seu futuro, ou ainda, como evidenciou um

dos meninos, pelo fato de gostarem de ir para a escola. Entretanto, eles não querem esta escola que está aí. Ao expressar o significado que esta tem para eles, trazem importantes contribuições para que se possa pensar e construir formas de superação das dificuldades encontradas, seja com relação à aprendizagem, seja com relação à violência, ou com relação à própria estrutura e organização escolar.

Assim, evidenciamos que esses adolescentes querem uma escola em que haja materiais adequados para uso, bom nível de ensino e onde sejam tratados com respeito.

Guilherme (nov./97) quer uma escola que “*melhore mais a quadra e arrumem a cesta de basquete*”. Isso, à primeira vista, parece algo sem importância. Mas se considerarmos esses meninos e olharmos para a realidade deles, vemos o quão é importante este aspecto. Os meninos gostam bastante de esportes, principalmente jogar futebol e isso os atrai para a escola. A educação física, o futebol antes da entrada para a sala-de-aula são um forte atrativo. São poucos os momentos em que podem brincar na escola e, quando podem, o espaço e os materiais estão em precárias condições de uso. Desta forma, a reivindicação de materiais adequados e em bom estado é importante para possibilitar a aula de educação física e o lazer.

Como preocupação de vários dos meninos pesquisados, aparecem as relações conflituosas, pois querem uma escola onde as relações entre todos se estabeleçam sem brigas.

*Uma escola onde um não brigue com o outro (Bruno, nov./97)*  
*“...onde mude o comportamento dos alunos, parar de fazer bagunça na sala. Os professores serem bons, não brigar com os alunos, quando ele fala pra se comportar na sala, ele grita. (Fábio, nov./97)*

Essa fala enuncia que nas diversas relações estabelecidas na escola, há vários conflitos. Há alunos que fazem bagunça e brigam professores que gritam, e criticam os alunos. Ambos, na concepção dos adolescentes pesquisados, devem mudar suas atitudes.

Fica assim evidenciado que esses adolescentes querem a solidariedade e a ajuda mais presentes no espaço escolar como uma forma de elaborar o potencial educativo do conflito. Não se quer dizer com isso que não haja relações

de solidariedade e ajuda na escola. Essas relações também aparecem, como já vimos, expressas nas falas dos meninos e, neste caso, no depoimento de Marcelo que ao relatar a escola que quer defende seu amigo:

*Uma escola onde possa: “Ajudar as crianças; ensinar, não criticar as crianças. Os professores, tipo a minha professora brigou comigo, sem eu fazer nada prá ela; começou a xingar meus pais, só por causa da nossa briga, isso não se deve, né tia. Como eu tenho um aluno muito amigo meu as professoras brigam com ele porque ele não sabe e ele vai rodar. Eu até queria que ele passasse, mas elas brigam muito com ele, isso não é justo, ele é um humano. (Marcelo, nov./97)*

Esta fala expressa a necessidade de a escola considerar o aspecto humano dos alunos. Ou seja, que eles sejam considerados nas suas particularidades e diferenças. Ou ainda, que eles sejam vistos como crianças e adolescentes que são, e não simplesmente como alunos (concebidos como *iguais, a-históricos, sem cultura*) e que devem corresponder a um padrão. Do mesmo modo, querem que sua cultura não seja negada e que o “*não saber*” não seja considerado como uma falta ou deficiência e nem motivo de briga e desqualificação por parte do educador, mas, sim, como parte do processo de aprender.

Nesse sentido, os adolescentes pedem *educação na escola*. Isso parece absurdo ao considerarmos a escola um espaço educativo, onde necessariamente se faz educação. Entretanto, aos olhos dos adolescentes pesquisados, esta está faltando na escola. A *educação* a que esses meninos se referem, é no sentido de *ser respeitado*.

*“Ter educação na escola, cada um respeitar o outro. No total, todo mundo ali, um respeitar o outro, um ajudar o outro. (Marcelo, nov/97)*

Fica evidenciado nessa fala, novamente, que os adolescentes querem ser respeitados por todos na escola e ajudados nas suas dificuldades. Diante disso, podemos conceber que eles querem ser considerados e tratados como *sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento, cidadãos*, conforme está prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Isto tudo está ligado à uma escola de qualidade, com professores com capacidade, que *ensinem direito*, profissionais compreensivos e pacientes:

*“Em toda escola deveria ter um bom processo de aula, né tia?! Um*

*bom aprendizado. Botar o professor que tenha capacidade. Na minha escola tem, só que eles são meio... perde a paciência. Eles dar mais chance pros alunos aprender, né tia, aprender a matéria. Tem professor que não ensina direito (...), explica uma vez e depois não quer explicar mais. Aí isso aí não é aula, é bater um papo. Às vezes tem uns aí que esquece até de explicar a matéria, bota lá no quadro e a pessoa fica quebrando a cabeça..” (Marcelo, nov./97)*

*“Uma escola que tivesse bastante compreensão, o professor ganhar mais e ser mais compreensivo com os alunos; bom ensino: dar tudo de matéria e explicar direito”. (André, nov./97)*

A compreensão e o respeito são aspectos bastante reivindicados por esses meninos. Isso denota que um aspecto fundamental, na recusa deles pela escola, é o comportamento de subjugação a que são submetidos. Do mesmo modo, evidenciam que querem aprender e para isso precisam de professores capazes de ensinar, que expliquem e que olhem para o que eles conseguem aprender e não fiquem só criticando. Professores que consigam fazer a ponte entre o conteúdo e a realidade do aluno, aproveitando o conhecimento extra-escolar que trazem para a escola.

André diz também que os professores devem ganhar mais, acreditando que esse aspecto possibilitará que eles sejam mais compreensivos. A má condição de trabalho a que o professor tem que se submeter pode realmente interferir no desempenho de seu trabalho. Entretanto, a forma de o professor se relacionar com o aluno pode estar muito mais relacionada com o *não saber fazer diferente*, pois aprendeu que assim deve ser feito para, como autoridade, ter o controle e respeito dos alunos e garantir a possibilidade de aprendizado deles, do que com a má condição de trabalho a que são submetidos.

A merenda e o uniforme para todos são outros aspectos levantados por eles ao considerarem a escola de qualidade que desejam.

*“Com uniforme para todos, a escola fica mais bonita. Tem que ter merenda boa...” (Guilherme, nov./97)*

O fato de ficarem todos vestidos iguais, segundo eles, deixa a escola mais bonita. O uniforme, como o termo indica, significa *ser igual*, não ficando explícita, a situação de pobreza em que se encontram muitas das crianças e adolescentes, atenuando a discriminação decorrente das condições sociais a que são submetidos. Entretanto, como vimos, nem sempre o uniforme cumpre essa

função, diante da dificuldade de obtê-lo e do fato de ter, muitas vezes, que se submeter a doações de uniformes incompletos e mal-conservados. Devemos considerar que a escola que querem é uma que tenha *uniforme para todos*, e para que fique bonita, obviamente esses uniformes devem estar em bom estado, *bonitos*.

Essa fala evidencia ainda um outro aspecto: diz respeito à alimentação a que todos tem acesso na escola, ou seja, a merenda escolar, a qual *tem que ser boa, na escola que querem*. Vimos anteriormente, na “Casa-Lar” que esses meninos têm garantido o seu direito à alimentação, entretanto, no momento em que estavam na rua, nem sempre a tinham garantida. Do mesmo modo, há crianças e adolescentes em nossas escolas que têm a alimentação escolar como a única do dia e que por isso não podem recusar a merenda que nem sempre é *boa*.

Diante do que foi levantado até aqui, está explícito que o que essas crianças querem, nada mais é do que o cumprimento de seus direitos. Vemos isso, ao retomarmos os princípios da educação preconizados pela LDB:

***“I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”(LDB, 1997, tit.II - Grifo nosso)***

Mesmo não tendo o conhecimento de seus direitos, ao darmos voz para esses adolescentes, eles reivindicam aspectos necessários para sua vida escolar que são de direito e estão prescritos em lei (E.C.A., LDB, etc.). Entretanto, constatamos que esses não são efetivados na prática escolar cotidiana. Deste modo, esses meninos estão *à rua da escola*. Esse termo, tem íntima ligação com “*à rua dos direitos*”, utilizado pelo MNMMR/Florianópolis. Deste modo, ao usarmos esta expressão, título deste trabalho, pretendemos mostrar a situação desses meninos pesquisados, que não tem seus direitos à educação garantidos,

sejam quando estão fora da escola (como é o caso de quando estavam na rua), seja, quando estão dentro.

O fato desses meninos não terem seus direitos garantidos na escola, nos leva a perguntar: será que isso ocorre por má vontade dos profissionais que fazem a escola ou isso transcende esse aspecto? Como garantir uma educação de qualidade, propostas atrativas na escola, com educadores motivados e preparados, se os próprios profissionais da educação são desrespeitados em seu direito a um salário digno e a uma formação adequada? Que condições materiais, estruturais e pessoais têm esses profissionais de fazer diferente?

Tanto a escola como os profissionais que nela trabalham são frutos de uma sociedade capitalista, que dita normas e faz com que tudo permaneça à mercê das necessidades do capital, de uma racionalidade social dominante enraizada na história de uma sociedade, que subjuga e exclui pobres e negros, que prioriza a produção em relação ao humano, etc. É essa mesma sociedade que não proporciona condições mínimas de trabalho aos educadores, os quais têm que se submeter a salários baixíssimos, dobrando sua carga horária para poder se sustentar, não lhes restando tempo para lazer e formação e que, independente da realidade concreta em que vivem, são cobrados de serem competentes e felizes. Deste modo, concordamos com Sônia Kramer (1993:118), quando diz:

*“ Por aí passa o fulcro da nossa vida cotidiana de professora e da sofrida e fracassada prática pedagógica: pela falta de condições materiais mínimas (de vida e de trabalho), pela inexistência de um pensar coletivo e de uma ação conjunta, pela ausência de um compartilhar o fazer diário que, assim, se desumaniza e dificulta (impede até) a autonomia da professora.”*

É importante considerar que a escola que esses adolescentes querem está pautada no *desejo*, nas vivências que tiveram e têm no espaço escolar, as quais querem ver alteradas. Todavia, a escola, em muitos momentos, não vai ao encontro das necessidades e perspectivas dos alunos que, no caso explicitado por esses adolescentes, é uma conquista legal. Nesse sentido, ousamos perguntar: que possibilidades têm esses meninos das classes populares de terem garantido seus direitos na escola, ou seja, de não ficarem *à rua da escola* ?

Tendo conhecimento que os movimentos populares lutam para garantir



esses direitos, desenvolvendo trabalhos educativos, na maioria das vezes, paralelos à escola, visando a garantir os direitos dessa população pobre. Não desconsiderando o mérito desses movimentos, que são reais, é importante questionar: como está sendo feita a articulação desses movimentos com a escola, no sentido de contribuir para que sejam garantidos esses direitos dentro do espaço escolar?

Sabemos que, ainda hoje, a escola resiste, de certa forma, em trabalhar com os movimentos populares. Do mesmo modo, os movimentos populares em relação à escola, por não vê-la como instrumento de transformação social. Entretanto, os movimentos populares poderiam ser um ponto de apoio à escola e esta, por sua vez, um instrumento de luta para os movimentos populares.

Acreditamos que a escola tem um papel fundamental para esses meninos na sociedade excludente em que vivemos. É a escolarização que vai garantir que algumas portas não sejam fechadas para esses adolescentes. Não que isso garanta seu sucesso profissional e ascensão social, como eles, juntamente com seus pais e responsáveis, esperam, mas que eles não sejam excluídos *a priori*, como por exemplo, quando de um concurso público, um emprego formal, etc. Sendo a escola o espaço onde obterão essa escolarização, é através dela que lhes é aberta a possibilidade de ter um diploma. Entretanto, há uma contradição latente, à medida que a maioria desses meninos não conseguem permanecer ou obter sucesso. Aprendem muitas vezes em espaços extra-escolares, através da educação popular, os conhecimentos que fazem parte do processo educativo escolar, mas isso muitas vezes não garante a sua permanência e sucesso na escola, uma vez que esta continua com os mesmos processos disciplinares, com formas de ensinar dispostas para a classe dominante da sociedade. Muitas escolas não sabem trabalhar com essa população que é *pobre, de rua* e que tem outra forma de se organizar e se relacionar com o mundo.

Deste modo, vemos o quão é importante os educadores populares se inserirem na escola, contribuindo para mudar as relações estabelecidas nesse espaço, possibilitando, assim, a permanência e o sucesso desses meninos e, fazendo desta, realmente um instrumento de transformação social.

Vimos, nesse capítulo, que a escola aparece para os adolescentes

pesquisados como um espaço de aprendizagem, amizade e realização, mas também como um espaço de agressões, desrespeito, desconsideração do conhecimento que trazem e intolerância. Diante dessa escola vivida e significada por eles, querem mudanças que vão ao encontro de suas necessidades.

Resumindo, os adolescentes indicam, através de suas falas, que vêem a escola como um espaço de: a) *aprendizagem*, que dissociada da realidade extra-escolar do aluno, pode ocorrer, mas não sem sacrifícios e dificuldades, tendo o *fracasso escolar* como uma possibilidade nessa relação; b) *amizade e cooperação*, que se tecem, seja na hora da brincadeira, seja na hora da dificuldade; c) *de realização*, quando são valorizados pelos professores e colegas frente às suas atitudes; d) *de resistência*, frente à organização, estrutura escolar e ao comportamento dos profissionais desse espaço; e) *de construção da identidade*, através da mediação das relações que estabelecem, pelas quais vão sendo vistos de determinada forma e construindo o conceito sobre si; f) *de disciplina e controle*, que fazem parte da estrutura e organização escolar, visando manter a *ordem*; e g) *de violência*, que é expressa de diversas formas (xingamentos, agressões, etc.), seja na relação com os colegas ou com os profissionais da escola.

Enfim, diante dessa realidade, querem que haja materiais adequados para uso e qualidade no ensino; professores capacitados e pacientes; valorização do aluno; respeito entre as pessoas e a eliminação da violência. Vale ressaltar que a necessidade do respeito perpassa pela maioria das dificuldades vividas no cotidiano escolar. Constatamos, também, que eles querem aprender a ler, escrever e adquirir outros conhecimentos *formais* e vêem a escola como uma possibilidade de obter esse conhecimento, mesmo sendo este considerado como uma *aprendizagem difícil*, porque, diferenciando-se da forma de aprender no espaço extra-escolar, está dissociada dessa realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: *O FIM DO COMEÇO*

Pudemos perceber, no capítulo I, que a evolução ocorrida na legislação foi resultado da luta de diversos grupos sociais e do contexto político de cada momento histórico. Foi um processo durante o qual tiveram vigência vários decretos e leis até chegarmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto visa, entre outros, o direito à educação e, particularmente, à escolarização, de todas as crianças e adolescentes brasileiras. Além desse dispositivo legal, destacamos: a Constituição da República Federativa Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Decenal, que também prescrevem esse direito.

Vimos que a escolarização das crianças e dos adolescentes é um direito adquirido mediante lutas da sociedade civil e setores governamentais. Nesse processo de luta por direitos houve movimentação de diversos segmentos da sociedade, constituindo-se dois grandes movimentos sociais: um de luta pelos direitos da população infanto-juvenil, através do qual um dos direitos conquistados é o direito à escolarização a todas as crianças e adolescentes; e outro de luta em defesa da educação, em que a educação popular teve participação intensa, bem como os movimentos sociais, sindicatos e sociedade em geral, seja através de reivindicações isoladas, de bairro, seja em nível nacional, como paralisações de quase toda a rede pública de ensino. Apesar de todas essas lutas e conquistas legais, o direito à educação não foi garantido na prática. Há, ainda hoje, crianças excluídas de uma escolarização dentro do que está prescrito por lei. Deste modo, a busca por fazer desse direito, um direito *de fato*, ainda é um desafio.

No capítulo II, ao compreendermos alguns espaços vivenciados pelos adolescentes pesquisados, constatamos que nem sempre esses meninos tiveram seus direitos básicos efetivados, como o direito à educação. Do mesmo modo, que foi através da mediação desses que foram se formando como pessoas e construindo seus significados, inclusive os atribuídos à escola. Dentre os tantos contextos sociais vivido por eles ao longo de suas vidas, focalizamos particularmente a família, a rua e a Casa-Lar. Ao considerarmos o não-institucional – a rua – e o institucional – a família, a Casa-Lar, a escola –

percebemos que esses espaços diferem entre si e se assemelham de acordo com sua especificidade. A rua, espaço que possibilita uma maior circulação e permissividade, diverge da família, da Casa-Lar e da escola, as quais trabalham dentro de condutas semelhantes: regras/normas, rotinas, circulação controlada.

Vimos também, nesse capítulo, que não eram em todos os contextos sociais em que viviam os adolescentes pesquisados que lhes era garantido o direito à escolarização e os que garantiam, o faziam pela obrigatoriedade, não trabalhando, deste modo, a escolarização como um direito, mas sim como uma obrigação. Desta forma, percebemos que na família, na rua e na Casa-Lar a relação com a escolarização dos meninos aconteceram de formas diferentes. Na família, a escolarização dos meninos pesquisados surge como necessária para *garantir um futuro melhor*. Entretanto, ela se torna secundária frente à necessidade de sobreviver. No espaço da rua, a escola não aparece, porque é um *outro mundo* oposto ao “*mundo da rua*”, tornando-se distante, inacessível e até, *sem sentido*. Já na Casa-Lar, a escolarização entra na vida dos meninos como uma obrigação, a condição para a permanência no programa. Deste modo, ficou evidenciado que os espaços ocupados pelos adolescentes pesquisados de fato possibilitaram a sua inserção na escola, exceto a rua. Entretanto, em nenhum deles foi trabalhada a escolarização como um direito, mas como uma obrigação ou simplesmente como algo importante para seu futuro.

Para esses meninos obrigados a frequentarem uma escola pouco adequada em sua estrutura e pedagogia, não atingindo assim, a realidade deles, a escolarização não passa de um “*caminho que tem que subir para chegar no topo*” (Marcelo, nov./97), mesmo que seja difícil. A escolarização aparece para os adolescentes pesquisados como uma obrigação, seja para manter-se no programa de atendimento e assim garantir abrigo e sustento, seja como forma de possibilitar um emprego melhor no futuro. Do mesmo modo, os adolescentes pesquisados dão importância à escola de acordo com suas necessidades, seja pela necessidade de apoio da instituição que os obriga à frequência escolar, ou seja pela necessidade de formação profissional, almejando que a escolarização lhes dê condições de inserção no mercado formal de trabalho e ascensão social. Nesse sentido, apropriando-se da premissa de que a escola é importante para

seu futuro, querem aprender, relativizando a questão da *obrigação*.

A problemática que move esse trabalho: “***Qual o significado que os adolescentes abrigados, com história de passagem pela rua, atribuem à escola?***” nos reporta ao capítulo III.

Nesse capítulo, trazemos os dados da pesquisa, pelos quais constatamos que numa relação de *amor e ódio* com a escola, esses meninos vivenciam a escola de modo contraditório. Sentem, por um lado que ela atrai, por ser um espaço de socialização e obtenção de conhecimento e onde estabelecem relações agradáveis. Por outro lado, percebem, que ela expulsa por *mau comportamento* ou outro mecanismo, não considera o saber extra-escolar do aluno e o submete a situações desagradáveis. Ao mesmo tempo que ela é necessária para a inserção no mundo do trabalho formal, ela promove a repetência com seu sistema de avaliação.

Apesar disso, constatamos que eles querem aprender e vêem a escola como um espaço de aprendizagem, mesmo esta sendo considerada como difícil por ignorar sua cultura e seu modo próprio de aprender. Essa constatação faz com que caia por terra o pressuposto inicialmente pré-concebido por nós de que esses meninos, por terem vivência de exclusão da e na escola, consideram-na como *ruim e sem sentido* na sua vida. Para os meninos pesquisados, ela pode ter aspectos que consideram ruins, sim, mas ela não é só isso e tem sentido para eles.

Diante das dificuldades enfrentadas no espaço escolar, eles não querem esta escola a que são submetidos, e propõem mudanças que vão ao encontro de seus direitos como cidadãos. Eles *querem* uma escola onde haja materiais adequados para uso, bom nível de ensino, professores preparados e onde sejam tratados com respeito por todos. Todos esses aspectos estão prescritos em lei que, como vimos, não é cumprida. Diante disso, constatamos que essa escola, não foi feita para contemplar esses meninos das classes populares.

Considerando esses aspectos, podemos dizer que o nosso grande desafio como educadores é possibilitar uma dinâmica escolar pela qual sejam incorporadas realmente as nossas crianças e adolescentes como tal e não simplesmente como alunos, sem história, sem passado, *iguais*. Buscar construir

uma escola que leve em conta suas especificidades, suas diversidades culturais e sociais, seus ritmos, *desejos* e a “*condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento*” (E.C.A., art.6º), ou seja, uma escola que contemple as outras dimensões do aluno como ser humano que é, considerando desse modo, sua cultura, situação sócio-econômica, sua subjetividade, etc.

É fato que essa tarefa não é simples e tão pouco conseguiremos mudar a escola na sua amplitude. Mas é fato também que é preciso acreditar que é possível apostar na escola e buscar realizar nem que sejam as consideradas *pequenas mudanças* para que consigamos os resultados que queremos. Só o fato de iniciarmos um trabalho de ressignificação do aluno com os profissionais da educação, no sentido de que eles possam conhecer esse sujeito e ter um entendimento de homem e realidade que propicie vê-lo como sujeito histórico já é um ganho considerável, pois é o como concebo a pessoa (como capaz ou incapaz, como naturalmente assim ou como construído nas relações que estabelece, etc.) que direciona as ações frente a ela.

Para alterar essa realidade escolar, que faz com que alunos a recusem através de gestos, palavras, desinteresses, etc. , é importante que:

- Os profissionais da escola ouçam mais as crianças e adolescentes e considerem o que é dito. Esses meninos e meninas falam o tempo todo, com suas caras feias, alegrias, agressões, etc. É necessário estar atento e dar voz a eles, para que não precisem mais falar velados, mas dizer e ser ouvidos. Ouvi-los e construir com eles possibilita que eles se engajem e se sintam parte daquele espaço e processo educativo.
- Os educadores dos diversos espaços troquem experiências e pensem juntos ações práticas na escola. Percebemos nos contatos com educadores de vários espaços que, muitas vezes, eles têm uma caminhada solitária. Sofrem com essa estrutura que os poda, com a culpa do que consideram como *fracasso* dos educandos. Muitas vezes não sabem como fazer diferente ou lidar com os *rebeldes*. Isso tudo é vivido sozinho, como se fosse um problema exclusivo deles. Essa troca que propomos, pode vir a fazer com que tenham uma visão mais aberta da situação e encontrem algumas respostas.

- Os profissionais da educação se engajem nessa luta de buscar alternativas de melhoria da educação escolar. É preciso haver um movimento dos profissionais da educação dos diversos espaços educativos de querer mudar, de acreditar nessa possibilidade. Esse interesse e aposta também não estão dados, têm que ser construídos. É preciso que se comece esse movimento, nem que seja com poucos, pois é esse começar que vai dar vida a essa proposta e chamar outros para o engajamento.
- A Universidade e a educação popular se juntem na formação dos educadores e para pensar as práticas existentes mediados pelas teorias. A educação popular tem um conhecimento acumulado na prática destinada à população pobre a qual pode contribuir consideravelmente para a formação dos educadores. Em contrapartida, a Universidade tem um espaço de formação, conhecimento e experiência nessa área. Deste modo, devem se unir para preparar melhor o educador para desempenhar um trabalho que vise às classes populares.
- A escola veja a educação popular como aliada e a educação popular compreenda a escola como um instrumento de transformação social e, assim, educação popular e escola se articulem mais intensamente para pensar em alternativas de mudanças no espaço escolar. Por muito tempo, e ousamos dizer que ainda hoje, num outro nível, houve uma negação desses espaços de um com relação ao outro. Entretanto, ambos são fundamentais quando nos referimos principalmente à educação das classes populares. Se conseguirmos juntar essas duas forças educativas, com certeza o ganho será qualitativo para ambas. Concordando com a proposta de VALLE (1992), em se construir uma escola pública popular, sugerimos que se faça educação popular em todas as escolas, acreditando, como afirma Freire, que “... *é possível se fazer educação popular na escola pública e não só é possível, mas deve-se*” (FREIRE, In VALLE, 1992:59).

Frente às questões levantadas, podemos dizer que a articulação entre a

educação popular e a escola regular é fundamental para que, nesse espaço de contradições que é a escola, as crianças e adolescentes das classes populares, sejam considerados, priorizando-se o *respeito*, a *justiça* e *dignidade*, enfim, que se construa *cidadania na escola*.

Esta pesquisa e as reflexões apresentadas neste estudo não são fechadas e nem tão pouco acaba aqui a trajetória na busca por uma educação escolar digna, para as crianças e adolescentes das classes populares de nosso país: são apenas *O FIM DO COMEÇO*.



## BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Escola Fronteira Avançada dos Direitos*. 1995. (Texto xerocopiado)
- \_\_\_\_\_. Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan/mar.1992.
- \_\_\_\_\_. “Defasagem Idade/Série. O que há por trás desse conceito?”. In *Anais do 1º. Encontro Nacional sobre: Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane N. de A. (orgs.), *Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento*, São Paulo: Cortez, 1993.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. *A Criação de Relações de Saber, Poder e Prazer na Vida e nos Processos Educativos: a experiência do FFMP-INCA, 1º, 2º e 3º turmas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1994.
- BARREIRA, Maurício B. & JACINTHO, Jussara M. Moreno. *Compreendendo o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro, Série Política Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, CBI/RJ e CESPP, v.1, 1995.
- BERTOLINO, Pedro (et alli). *A Personalidade*. Florianópolis: Nuca Edições Independentes, 1996.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. “A Turma de Trás”. In MORAIS, Regis de (org.). *SALA DE AULA: Que espaço é esse?*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BRANDÃO, Zaia. A Formação dos Professores e a Questão da Educação das

- Crianças das Camadas Populares. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, n. 40, fevereiro de 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual***. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. ***Plano Decenal de Educação Para Todos***. Brasília: O Ministério, 1993.
- \_\_\_\_\_. ***O Plano Decenal visto por: Carlos Augusto Abicalil, Célio Cunha, Emerson Kapaz, Herbert de Souza, Moacir Gadotti e Walter E. Garcia***. MEC, S.d.
- BRASIL CRIANÇA URGENTE: A LEI 8069/90. São Paulo: Columbus, Coleção Pedagogia Social, v. 3, 1990.
- BRUSCHINI, Cristina. Teoria Crítica da Família. In AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane N. de A. (orgs.), ***Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento***, São Paulo: Cortez, 1993.
- CASTRO, Daniela J. de. ***A Importância do Limite no Desenvolvimento Infantil***. (Texto xerocopiado)
- COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, Maria Aparecida A. ***Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização***. São Paulo: Cortez, 1996.
- CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In GENTILI, Pablo (org.). ***Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública***. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.
- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ***Florianópolis: O Que Está Sendo Feito Por Nossas Crianças E Adolescentes?***. Florianópolis, Santa Catarina, 1.996.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: ***Revista dos Tribunais***, 1996.
- COSTA, Antonio C. Gomes da. Infância, Juventude e Política Social no Brasil. In ***BRASIL CRIANÇA URGENTE: A LEI 8069/90***, São Paulo: Columbus, 1990.

- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para a teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_ (et alli). A Relação Educação-Sociedade-Estado Pela Mediação Jurídico-Constitucional. In FÁVERO, Osmar (org.), **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**, Campinas/SP: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1996.
- DA MATTA, Roberto. **A Casa & A Rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- DOIMO, Ana Maria. **A Voz e a Vez do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.
- DOLZAN, Cecília. **Falando e Aprendendo: Reflexões sobre alfabetização de multirrepetentes a partir da linguagem**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Lei 8069/90**. Florianópolis/SC, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o Fracasso Escolar. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Papirus, n. 28, ano 1992.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In PILLOTI, Francisco & RIZZINI, Irene (orgs.) **A Arte de governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, Instituto Interamericano Del Niño, Amais Livraria e Editora, 1995.
- FANTIN, Maristela. **Construindo Cidadania e Dignidade: experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio**. Florianópolis: Insular, 1997.
- \_\_\_\_\_. Marginalidade Social e o Processo de Construção de Cidadania. In

- FLEURI, Reinaldo M. (org.), ***Intercultura e Movimentos Sociais***, Florianópolis:MOVER/NUP, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998a.
- \_\_\_\_\_. ***Criança e Adolescente, Educação Popular e Movimentos Sociais: viagens e bagagens***. Núcleo Universidade e Movimento Sociais – Mover, 1998. (Texto xerocopiado)
- FÁVERO, Osmar (org.). ***A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988***. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Dicionário da Língua Portuguesa***. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1988.
- FLEURI, Reinaldo M. (org). ***Intercultura e Movimentos Sociais***. Florianópolis: MOVER/NUP, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998a.
- \_\_\_\_\_. ***Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet***. Saitama (Japão): Universidade de Saitama, 13p., 1998b. (Texto de conferência, mimeografado)
- \_\_\_\_\_. ***Educar para quê?: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola***. São Paulo: Cortez, Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1992.
- FONSECA, Cláudia. “Crianças em Circulação”. ***Ciência Hoje***, 11(66), p.33-38, 1990.
- \_\_\_\_\_. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, Irene. ***A criança no Brasil hoje: o desafio para o terceiro milênio***. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.
- FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e Punir***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- FRANCISCO, Paulo R. Psicologia: Ciência e Objeto. In BERTOLINO, Pedro da, et alli. ***A Personalidade***. Florianópolis: Nuca Edições Independentes, 1996.
- FREIRE, João Batista . ***Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física***. São Paulo: Scipione,1991.
- FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e cidadania. In ***Revista Educação Municipal***, n. 2, São Paulo, Cortez, 1988.

FREIRE, Roberto. In VALE, Ana Maria do. ***Educação Popular Na Escola Pública***. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Lia B. de L. ***A Produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula***. São Paulo: Cortez, coleção Biblioteca da Educação, 1989.

FURINI, Dóris Regina M. ***Vidas Em Construção: Tecendo histórias, caminhos e (des)esperanças de adolescentes com vivência de rua em Florianópolis***. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

GADOTTI, Moacir. O Plano Decenal e a Escola. In BRASIL. O Plano Decenal visto por: Carlos Augusto Abicalil, Célio Cunha, Emerson Kapaz, Herbert de Souza, Moacir Gadotti e Walter E. Garcia. MEC, S.d.

\_\_\_\_\_. ***Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório***. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

GENTILI, Pablo (org.). ***Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública***. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GÓES, Moacyr de. ***De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): uma escola democrática***. São Paulo; Cortez, 1991.

GOFFMAN, Erving. ***Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada***. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOULART, Iris Barbosa. ***Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica***. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRACIANI, Maria S. S. ***Pedagogia Social da Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida***. São Paulo: Cortez, Coleção Prospectiva, 1997.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes de, e Fernanda Telles Márques. ***A Criança, a Rua, a Escola: Relações em Jogo ou Jogo de Relações?***, 1996. (Texto

xerocopiado)

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1972.

IBGE & UNICEF. **Indicadores sobre Crianças e Adolescentes – Brasil, 1991-96**. 1997.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Mapa da Exclusão**. São Paulo, 26 de dezembro de 1998.

KRAMER, Sonia. **Por Entre As Pedras: Arma e Sonho Na Escola**. São Paulo:Ática, 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Cadernos de Educação**, Brasília, CNTE, ano II, n. 3, março/97.

LEITE, Ligia Costa. Referências Culturais e a Construção da Escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo:Papirus Editora, n. 33, ano1993.

LEPIKSON, Maria de Fátima Pessoa. **MENINOS EM RISCO: Análise da prática da (des) proteção em regime de abrigo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC,1998.

LIMA, Patrícia de Moraes. **A CIRANDA DA RUA: Um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC,1997.

LIMA, Elvira de Souza. “Estudos Acelerados - Alternativas Temporárias ou Política Educacional Permanente?”. In **Anais do 1º. Encontro Nacional sobre: Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

LÜDKE, Menga e Marli E.D. A. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. **Rituais na Escola: Em Direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação**. Petrópolis, RJ:Vozes,1991.

MAHEIRIE, Kátia. **A tarefa de construir-se Agenor na contradição campo - cidade**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social PUC - São Paulo, 1992.

MARCHI, Rita de Cássia. **"Crianças Espertas": um retrato do "vício da rua" em crianças pobres no centro de Florianópolis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1994.

MATEOS, Simone Biehler. Nossas Crianças: A Sucata do Progresso. **Revista Atenção**, São Paulo, ano 1, n. 2, dez.95 / jan.96.

MNMMR. **Atuação Propostas e Conquistas.** Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **10 Anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985/1995).** Brasília, 1995.

MORAIS, Regis de (org.). **SALA DE AULA: Que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1985.

PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PILLOTI, Francisco & RIZZINI, Irene (orgs.) **A Arte de governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a Infância no Brasil. In PILLOTI, Francisco & Rizzini, Irene (orgs.) **A Arte de governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

ROSA, Marisa de S. Thiago. **Ambiente Familiar, solidão, Falta de Perspectivas de Futuro e a Dependência de Drogas em Adultos.** Dissertação de Mestrado, PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Discurso Sobre a Criança de Rua na Década de 80. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no. 87, nov. 1993.

- ROURE, Glacy Q. de. ***Vidas Silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira***. Campinas/São Paulo:UNICAMP, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul. ***A Transcendência do Ego***. Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- SANDRINI, Paulo R. ***Medidas Sócio-educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à lei***. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, S.C., 1997.
- SANTOS, Leda Peres dos. ***Faces e Difarces da Institucionalização: uma experiência vivenciada na Casa-Lar/Coqueiros***. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, Florianópolis, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. ***Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional***. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA E ADMINISTRAÇÃO. Projeto Casa-Lar: uma alternativa de atendimento às crianças e aos adolescentes. In. Santos, Leda Peres dos. ***Faces e Difarces da Institucionalização: uma experiência vivenciada na Casa-Lar/Coqueiros***. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, Florianópolis, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Os Embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria (org.). ***LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam***. São Paulo:Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. ***Metodologia do Trabalho Científico***. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1996.
- SILVA, Aída Maria Monteiro. A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. ***Revista Idéias***, S.d.
- SILVA, Fernando S. da. ***Uma Análise Crítica Sobre a Visão de Mundo dos Meninos e Meninas de Rua da Cidade de São Carlos***. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1993.
- SOUSA, Sônia M. Gomes. ***Sociedade Cidadão 2.000***. Goiás, 1996.



- SPÓSITO, Marília P. ***A Ilusão Fecunda: A Luta por Educação nos Movimentos populares***. São Paulo: Hucitec/Editora USP, 1993.
- TELLES, Vera da Silva. ***A Cidadania Inexistente: Incivilidade e Pobreza – um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo***. Dissertação de Doutorado, USP, São Paulo, 1992.
- UNICEF & IBGE. ***Indicadores Sobre Crianças e Adolescentes, 1991-96***. Projection Peters, 1997.
- VALE, Ana Maria do. ***Educação Popular Na Escola Pública***. São Paulo: Cortez, 1992.
- VALLA, Victor Vicente. Movimentos Sociais, Educação Popular e Intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In FLEURI, Reinaldo M. (org.), ***Intercultura e Movimentos Sociais***, Florianópolis: MOVER/NUP, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- VENDRAMINI, Célia Regina. ***"Ocupar, Resistir e Produzir": Um estudo da proposta pedagógica do Movimento dos Sem Terra***. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1992.
- VIEIRA, Maria A. da Costa (et alli). ***População de Rua: quem é, como vive, como é vista***. São Paulo: Hucitec, 1994.
- VIEIRA, Juçara Dutra. LDB: Um Projeto em Descompasso com a História. In LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. ***Cadernos de Educação***, Brasília, CNTE, ano II, n. 3, março/97.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. ***Pensamento e Linguagem***. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VOLPI, Mário. ***As Crianças e Adolescentes do Brasil e a Luta por seus Direitos: Da "Roda dos Enjeitados" à "Escola do Crime"***. Brasília, 1994.
- WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e Processo de Democratização. In BRANDÃO, Carlos R (org.). ***A Questão Política da Educação Popular***. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- WARSCHAUER, Cecília. ***A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Sueli Wolff. ***Gramsci e Vygotski: na educação para excluídos.***  
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina,  
Florianópolis, SC, 1998.